

**MAAK DIE GEVORDERDE ONDERWYSSERTIFIKAAT 'N  
VERSKIL AAN DIE BESTUURSVERMOËNS VAN  
SKOOLHOOFDE? 'N VERGELYKENDE STUDIE VAN VIER  
SKOOLHOOFDE.**

**Wessel Christoffel Sonnekus**

***TESIS INGELEWER TER VOLDOENING AAN DIE VEREISTES  
VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER IN OPVOEDKUNDE IN DIE  
DEPARTEMENT OPVOEDINGSBELEIDSTUDIE  
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE AAN DIE  
UNIVERSITEIT STELLENBOSCH***



**STUDIELEIER: DR. NURAAN DAVIDS**

**DESEMBER 2014**

## VERKLARING

Deur hierdie tesis/proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum: Desember 2014

!!

!!

!!

!!

!!

!!

!!

!!

"

..

..

11

W

11

!!

!!

!!

!!

!!

!!

!!

Mqr kgtgi 'Í "4236"Wpkxgtukgk/Uvgmnpdquej  
Cmg'tgi v'xqqtdgj qw

## OPSOMMING

In Suid-Afrika is daar tans geen verpligting om oor formele opleiding in skoolleierskap of skoolbestuur te beskik om as skoolhoof aangestel te word nie. Daar word slegs verwag dat 'n kandidaat oor 'n professionele onderwyskwalifikasie en 'n aantal jare se ondervinding in die onderwys moet beskik. Skoolhoofde kan ook nie kwalik geneem word indien hulle slegs aan hierdie basiese vereistes voldoen nie, aangesien daar tot 2007 geen formele kwalifikasie vir skoolhoofde bestaan het nie. Die leemte aan formele opleiding vir die verantwoordelikhede van 'n hoof is erken deur die Departement van Onderwys wat die Gevorderde Onderwysertifikaat-kwalifikasie: Skool Leierskap en Bestuur (GOS) ingestel het. Met hierdie studie word ondersoek ingestel tot welke mate skoolhoofde ervaar dat hierdie GOS-kwalifikasie 'n verskil maak aan hul bestuursvermoëns.

Om die agtergrond van Suid-Afrikaanse skoolhoofde beter te verstaan, word die geskiedenis van skoolhoofde se opleiding oor die afgelope veertig jaar uiteengesit. Daar word ook 'n oorsig gegee van verskillende lande se benadering tot die voorbereiding wat benodig word vir hoofskap van 'n skool in die 21ste eeu. Die verpligtinge van die hedendaagse hoof verskil drasties van dié van twintig jaar gelede, waar beleidsdokumente soos die Suid-Afrikaanse Skolewet sedert 1996 vereis dat die hoof, tesame met die beheerliggaam, verantwoordelikheid moet neem vir die bestuur van die skool. Om hierdie rede word die GOS-kwalifikasie ondersoek om vas te stel wat die inhoud van die kurrikulum behels, wat die doel van die kwalifikasie is en op watter wyse assessering plaasvind by die hoëronderriginstellings waar dit aangebied word.

Onderhoude is gevoer met twee hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het aangaande hul ervaring van die kwalifikasie. Om vas te stel tot welke mate die kwalifikasie hulle beter toerus vir hul daaglikse verantwoordelikhede word die ervaring van twee ander hoofde, wat nie die kwalifikasie voltooi het nie, ter vergelyking gebruik. Die verskil wat die GOS-opleiding moontlik mag maak, word uitgelig deur die vergelyking van die twee pare hoofde in soortgelyke gemeenskappe met ooreenstemmende probleme. Deur hierdie navorsing as 'n gevallestudie aan te bied, word indiepte-inligting verskaf oor hul opinies aangaande hoofde-opleiding, waar hulle die mees bruikbare vaardighede opgedoen het en wat na hulle mening bygevoeg kan word vir die verwerwing van die GOS-kwalifikasie.

## **ABSTRACT**

In South Africa no formal training in school leadership or school management is currently required to procure a position as school principal. The sole condition is that a candidate should possess a professional teaching qualification, with some years' experience in the teaching profession. School principals cannot be blamed if they comply with no more than these basic requirements, as no formal qualification for school principals had existed prior to 2007. The Department of Education answered to the need for formal training to equip principals for meeting their responsibilities by introducing the Advanced Certificate in Education: School Leadership and Management (ACE). This study explores to what extent school principals experienced an improvement in their managerial skills after obtaining the ACE qualification.

To offer a better understanding of the background of South African school principals, the history of the available training over the past forty years is outlined. This is supplemented by an overview of various countries' approach to preparing principals for 21st century schools. The responsibilities of present day principals differ dramatically from those of twenty years ago, as policy documents such as the South African Schools Act has since 1996 required that the principal, together with the school governing body, take responsibility for the management of the school. Accordingly, this study includes an enquiry into the ACE qualification with regard to the curriculum content, the purpose of the course and how assessment takes place at higher education institutions where this course is offered.

Interviews were conducted with two principals who had obtained the ACE qualification to gain insight into their experiences relating to the qualification. By means of comparison, two principals who had not completed the qualification were also interviewed to establish to what extent this qualification does in fact equip principals for their daily responsibilities. The possible effects of the qualification were highlighted by comparing the two pairs of principals who function in similar communities with corresponding problems. By presenting this research as a case study, it was possible to obtain in-depth information and varied opinions about principal training, where principals had acquired the most useful skills and what could be added to enhance the value of the ACE qualification.

## **ERKENNING**

### **My opregte dank en waardering gaan aan:**

- my Hemelse Vader wat hierdie geleentheid vir my geskep het;
- Dr Nuraan Davids vir haar leiding en raad;
- die “National Research Fund” (NRF) vir finansiële bystand;
- die betrokke skoolhoofde vir hul goedgesindheid en geduld; en
- my familie vir hul volgehoue ondersteuning.

## **INHOUDSOPGAWE**

TITEL	i
VERKLARING	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	iv
ERKENNINGS	v
INHOUDSOPGAWE	vi
AKRONIEME	x

## **HOOFSTUK 1: UITLEG VAN STUDIE**

1.1 Inleiding	1
1.2 Motivering en rasionaal vir navorsing	2
1.3 Literatuurstudie	4
1.3.1 Die ontstaan en rasionaal van die GOS-kwalifikasie	5
1.3.2 Die hoofde se verantwoordelikhede binne die skool	5
1.3.3 Inhoud van die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie	6
1.3.4 Voorlegging van die effek van die GOS-kwalifikasie	6
1.4 Navorsingsontwerp en metodologie	7
1.4.1 Navorsingsontwerp	7
1.4.2 Metodologie	8
1.4.3 Subvrae en temas	9
1.4.4 Datakonstruksie-metodes	10
1.4.4.1 Observasie	10
1.4.4.2 Onderhoude	10
1.4.4.3 Ontleding van beleidsdokumente	10
1.5 Etiese aspekte	11
1.6 Data-analise	11
1.7 Gevolgtrekking en voorstelle	11

## **HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG EN TEORETIESE UITEENSETTING**

2.1 Inleiding	13
2.2 Die hoof se verantwoordelikhede binne die skool	14
2.3 Die rasionaal agter die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie	19
2.3.1 Voor 1990	19
2.3.2 1990-1994	19
2.3.3 1995-2006	21
2.4 Die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie	23
2.4.1 Definisie	23
2.4.2 Doel	23
2.4.3 Inhoud	24
2.4.4 Assessering	27
2.5 Vergelyking tussen die Suid-Afrikaanse en globale opleiding van hoofde	28
2.5.1 Afrika	28
2.5.2 Westerse lande	29
2.6 Voorlegging van die effek van die GOS-kwalifikasie	31
2.7 Samevatting	34

## **HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**

3.1 Inleiding	35
3.2 Navorsingsontwerp	35
3.3 Metodologie	38
3.3.1 Kwalitatiewe paradigma	38
3.3.2 Interpretatiewe benadering	39
3.4 Datakonstruksie-metodes	40
3.4.1 Waarneming	40
3.4.2 Onderhoude	42
3.4.3 Ontleding van beleidsdokumente	43
3.5 Betroubaarheid en geldigheid van navorsing	44
3.5.1 Betroubaarheid	44
3.5.2 Geldigheid	44
3.6 Etiese aspekte	45

3.7 Seleksie van hoofde en skole	47
3.8 Samevatting	48

## **HOOFTUK 4: KONTEKSBESKRYWING VAN SKOLE EN HOOFDE**

4.1 Inleiding	50
4.2 Konteks van skole	51
4.2.1 Skool A	51
4.2.2 Skool B	53
4.2.3 Skool C	54
4.2.4 Skool D	55
4.3 Hoofde	57
4.3.1 Hoof A	57
4.3.2 Hoof B	59
4.3.3 Hoof C	60
4.3.4 Hoof D	61
4.3.5 Samevatting	62

## **HOOFTUK 5: ONTLEDING VAN DATA**

5.1 Inleiding	64
5.2 Werking van subvrae en temas	65
5.3 Tema 1: Pluspunte van die GOS	66
5.3.1 Hoofde met GOS	67
5.3.2 Hoofde sonder GOS	72
5.3.3 Eie waarneming	76
5.4 Tema 2: Tekortkominge van die GOS	77
5.4.1 Hoofde met GOS	78
5.4.2 Hoofde sonder GOS	83
5.4.3 Eie waarneming	86
5.5 Tema 3: GOS versus ervaring	88
5.5.1 Hoofde met GOS	89
5.5.2 Hoofde sonder GOS	93
5.5.3 Eie waarneming	97



5.6 Samevatting	98
-----------------	----

## **HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS**

6.1 Inleiding	100
6.2 Opsomming	100
6.3 Hoofbevindinge	101
6.3.1 Pluspunte van GOS	101
6.3.2 Tekortkominge van GOS	102
6.3.3 GOS versus ervaring	103
6.4 Implikasie vir Leierskap en Bestuur	104
6.5 Aanbevelings	104
6.6 Gevolgtrekking	105
6.6.1 Subvraag 1	105
6.6.2 Subvraag 2	105
6.6.3 Subvraag 3	106
6.6.4 Subvraag 4	106

<b>BRONNELYS</b>	<b>107</b>
------------------	------------

<b>BYLAAG A</b>	<b>112</b>
-----------------	------------

<b>BYLAAG B</b>	<b>113</b>
-----------------	------------

<b>BYLAAG C</b>	<b>114</b>
-----------------	------------

<b>BYLAAG D</b>	<b>121</b>
-----------------	------------

## **AKRONIEME**

ACE	Advanced Certificate in Education
ANC	African National Congress
CTLI	Cape Town Leadership Institute
FDE	Further Diploma in Education
GOS	Gevorderde Onderwys Sertifikaat
HOD	Hoër Onderwysdiploma
NQF	National Qualifications Framework
PAM	Personnel Administrative Measures
REC	Research Ethics Committee
SASSL	Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap
SASW	Suid-Afrikaanse Skole Wet
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderwys
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

## HOOFSTUK 1

### Uitleg van studie

#### 1.1 Inleiding

In Suid-Afrika bestaan daar tans geen formele opleiding vir skoolhoofde nie – ’n posisie wat die sukses of mislukking van ’n skool kan bepaal. Hierdie tendens word soos volg gestel deur Bush (2011:31): “[...] in many countries, including South Africa, a teaching qualification and teaching experience are the only requirements for school principals”. Dit het tot gevolg dat skole wat bestuur word deur ondergekwalfiseerde of ongekwalifiseerde hoofde die algemene norm is. Kruger (2003:206) is van mening dat “the responsibility of the principal [is] to ensure that effective teaching and learning takes place”, maar om dit te laat plaasvind moet sekere leierskaps- en bestuurstyle aan hoofde geleer word, omdat ’n suksesvolle onderwyser nie noodwendig ’n suksesvolle skoolhoof sal wees nie.

In 2004 het die Departement van Onderwys erkenning gegee aan die noodsaaklikheid vir voorbereiding van hoofde en aan die feit dat opvoedkundige bestuurs- en leierskapsopleiding tot op daardie tydstip nie koste-effektief was, of voldoende resultate gelever het ter ontwikkeling van leierskapsvaardighede nie. Daar is tot die besef gekom dat bekwame opvoedkundige leiers nodig is vir transformasie van die onderwysstelsel om die implementering van beleide te ondersteun, en daardeur skole se standaard van onderrig te verbeter (Moloi, 2007:470). Om hierdie rede is maatreëls ingestel in samewerking met die Suid-Afrikaanse Standaard vir Skoolleierskap (SASSL), waarmee die ontwikkeling van hoofde en toekomstige hoofde binne die beleidsraamwerk vir opvoedkundige leierskap en bestuur ontwikkel sou word. Hierdie standaard identifiseer ses areas van hoofskap, naamlik:

1. Lei en bestuur die leergebeure en die skool;
2. Bepaal die rigting en ontwikkeling van die skool;
3. Verseker kwaliteit en aanspreeklikheid;
4. Ontwikkel en bemagtig self en ander;
5. Bestuur die skool as ’n organisasie; en
6. Werk met en vir die gemeenskap.

Om hierdie standaard te realiseer, is twee hoofelemente geïdentifiseer binne die beleidsraamwerk van opvoedkundige leierskaps- en bestuursontwikkeling, naamlik die implementering van ’n grondslagkwalifikasie vir hoofde en die hergradering van die waardering van hoofde se dienste (Moloi, 2007:471).

Die Departement van Onderwys het die “Advanced Certificate in Education: School Leadership and Management (ACE)” vanaf 2007 tot 2009 in ses provinsies as ’n oefenlopie geïmplementeer (Bush, 2011:32) en daar word beplan om dit ’n vereiste vir alle skoolhoofde te maak. Hierdie kwalifikasie is veronderstel om gebruik te word as beroepsopleiding vir toekomstige hoofde en om die vaardighede van huidige hoofde op te gradeer. Tot op hede het die inisiatief om die kwalifikasie ’n vereiste te maak vir die aanstelling van ’n hoof nog nie gerealiseer nie, en voltooi aspirant- en huidige hoofde die sertifikaat ter wille van selfontwikkeling en die moontlike verbetering op hul kanse vir bevordering.

Die opvolgverslag van hierdie proefopleiding het getoon dat die kwalifikasie ’n beduidende verbetering in die meeste skole tot gevolg gehad het: “[...] training school principals leads to school improvement in the majority of cases” (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2011:xiii). Die probleem is egter dat hierdie bevindings gegrond is op meetbare uitslae in die vorm van graad 12-slaagsyfers, wat beteken dat die hoofde se perspektief op die toepaslikheid van die kwalifikasie nie weerspieël word nie.

Teen hierdie agtergrond word ondersoek ingestel na hoofde se ervaring van die verskil wat hierdie kwalifikasie vir hul skool kan maak ten opsigte van die aanwending van hul bestuursvermoëns. Die hoofnavorsingsvraag van hierdie studie is: “Maak die Gevorderde Onderwyssertifikaat: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie ’n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde?”, gebaseer op ’n vergelykende studie van vier skoolhoofde.

Hoofstuk 1 is ’n uiteensetting van die studie waarmee vasgestel word of die GOS-kwalifikasie ’n verskil maak aan hoofde se bestuursvermoëns by twee skole met betrekking tot die hoof se perspektief oor die bruikbaarheid van die opleiding wat hy/sy ontvang het. Daar sal ondersoek ingestel word na die manier waarop hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het die vaardighede ervaar wat tydens die GOS-opleiding verkry word, en die mate waarin hulle dit in hul skole gebruik, al dan nie. Hierdie bevindings word vergelyk met die ervaring van die hoofde wat nie die betrokke kwalifikasie voltooi het nie. Daardeur word vasgestel wat die hoofde as van die pluspunte en tekortkominge van hierdie opleiding beskou, en dit mag toon waar hoofde hul bestuursvaardighede opdoen.

## **1.2 Motivering en rasionaal vir navorsing**

In vergelyking met hoofde van twee dekades gelede het die verantwoordelikhede van ’n skoolhoof binne die Suid-Afrikaanse bestel ingrypend verander. Soos Bush (2011:32) dit stel: “[i]n the 21st century, there is a growing realisation that headship is a specialist

occupation that requires specific preparation”. As Opvoedkundestudent het ek besef dat die onderwyser se invloed in ’n skool beperk is as gevolg van die streng hiërargie wat nodig is in enige onderriginstansie waar bestuur ’n beduidende rol speel. Die effek van desentralisasie in ’n post-apartheid skoolklimaat is waarneembaar in skole waar die implementering van beleide volgens ’n “top-down”-benadering plaasvind en die hoofde steeds meer druk ervaar as gevolg van toenemende verantwoordelikhede.

Alhoewel dit mag voorkom asof hoofde tans meer beheer oor die wyse van bestuur het, plaas beleide toenemende druk op die hoof om op alle gebiede betrokke te wees. Soos saamgevat in die “Personnel Administrative Measures” (PAM) -dokument is daar ses kategorieë waarvoor die hoof van ’n skool verantwoordelikheid moet aanvaar. Daaronder is i) algemeen/administratief; ii) personeel; iii) onderrig; iv) buitekurrikulêr; v) interaksie met belanghebbendes en vi) kommunikasie (PAM, 1999:8-9). Dit is daarom dat Christie (2010:704-705) verwys na die kompleksiteit van die verskillende verantwoordelikhede wat ’n hoof moet nakom. Die onderwysers wat die fisiese implementering van onder andere hierdie beleide behartig, ondervind dat hul stem op grondvlak dikwels verlore gaan. Om werklik ’n verskil te maak aan die effektiwiteit van ’n skool as geheel word ’n sekere posisie binne hierdie hiërargie benodig.

Weens desentralisasie het skoolhoofde en die beheerliggaam meer mag, en, indien hul toegerus word met die nodige vaardighede en kennis, het die hoof binne hierdie magposisie die beste kans om werklik ’n verskil te maak in die effektiwiteit van ’n skool. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) nommer 84, artikel 16(1) lui as volg: “Behoudens hierdie Wet setel die beheer van elke openbare skool in sy beheerliggaam en mag dit slegs sodanige werksaamhede en verpligtinge uitvoer en slegs sodanige regte uitoefen soos deur die Wet voorgeskryf”. Dus word die beheer en leiding oorgelaat aan die beheerliggaam van die skool, terwyl die beheerliggaam hoofsaaklik bestaan uit ouers van die skool (Van Wyk, 2004:49) en hulle binne die skoolkonteks selfs minder ervaring mag hê as die hoof. Hierdie effek van desentralisasie raak veral hoofde wat ongekwalifiseerd of ondergekwalifiseerd is vir die rol van bestuurder en leier van die skool. Die probleem is dat beheerliggame die kennis en vaardighede moet besit om onder andere skoolbeleide (en die uitvoer daarvan) te laat korreleer met nasionale wetgewing (Moloi, 2007:467); so nie, word dit ook bygevoeg by die verantwoordelikhede van die hoof.

Die rol van die hoof binne die bestuurspan van 'n skool word wel beskryf in die SASW nommer 84 van 1996, subartikel 16(3): “Behoudens hierdie Wet en enige toepaslike provinsiale wet, moet die professionele bestuur van 'n openbare skool deur die prinsipaal onder die gesag van die Departementshoof onderneem word”. Die skool word dus volgens die wet in die eerste plek beheer deur die beheerliggaam, maar steeds in die tweede plek bestuur deur die hoof. Juis as gevolg hiervan word professionele bestuursvermoëns deur die hoof benodig. Die teenoorgestelde situasie sal (en dit is ook in talle skole in Suid-Afrika die geval) dus onomkeerbare skade aan die skool, gemeenskap en uiteraard die leerders aanrig. Die vraag is watter vorm van opleiding of kwalifikasie vir die hoof die beste resultaat tot gevolg kan hê om hierdie taak te verrig. Die doel van die studie is om vas te stel wat die uitwerking van die GOS-kwalifikasie is op die bestuurstyl van die gekose hoofde, asook hoe dit die effektiwiteit van die skole beïnvloed, soos gesien uit die perspektief van die hoofde.

Hierdie onderwerp is gekies op grond van eerstehandse ervaring met 'n hoof wat 'n besigheidsagtergrond het en 'n sukses gemaak het van twee verskillende hoërskole (wat uitstekende resultate, dissipline en aansien in die verskillende gemeenskappe tot gevolg gehad het). In beide gevalle het hierdie hoof 'n direkte invloed gehad op die effektiwiteit, etos, vooruitgang, funksionaliteit en opbou van die skole. Beide skole het verbeter in die periode wat hierdie hoof daaraan verbonde was, en stadig maar seker weer begin verval nadat hy vertrek het. Alhoewel 'n besigheidsopleiding nie direk voorgeskryf word vir die kwalifikasie van 'n hoof nie, wil ek die rol wat die huidige opleiding van hoofde speel (in die vorm van die GOS-opleiding) in die effektiwiteit van hierdie skole navors.

Die belangrikheid van die rol wat die hoof as deel van die bestuurspan van die skool speel, skep die noodsaak vir formele opleiding om die beste resultate tot gevolg te kan hê. Indien daardie opleiding egter nie in so 'n mate tot die hoof spreek dat hy/sy dit effektief implementeer in hul skole nie, het dit min waarde. Bush (2011:32) beklemtoon die belangrikheid van effektiewe opleiding en is van mening dat “[e]ffective preparation is one way of reducing the ‘shock’ and helping leaders to cope”. Hierdie studie stel ondersoek in na die mate waarin die GOS-kwalifikasie hoofde toerus om 'n soortgelyke invloed te kan uitoefen.

### **1.3 Literatuurstudie**

Die tweede hoofstuk bied 'n oorsig van die beskikbare literatuur oor die opleiding van hoofde. Vyf aspekte van die GOS-opleiding word bestudeer: die ontstaan en rasionaal van

die GOS-kwalifikasie, die verantwoordelikhede van hoofde binne die skole, die inhoud van die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie, Suid-Afrikaanse opleiding van hoofde in vergelyking met ander lande en die voorlegging van die effek wat die GOS-opleiding het op die funksionaliteit en/of effektiwiteit van die skole. Hier volg 'n kort uiteensetting van die afdelings wat in meer detail bespreek sal word.

### **1.3.1 Die ontstaan en rasionaal van die GOS-kwalifikasie**

Ná die eerste demokratiese verkiesing van Suid-Afrika in 1994 het drastiese veranderinge aan die voorheen ras-verdeelde skoolsisteem plaasgevind. Een van die twee fokuspunte om hierdie ingewikkelde transformasie aan te help was: “developing principals and other school leaders to enhance the quality of school management and improve educational outcomes” (Bush & Heystek, 2006:64). Sedertdien is heelwat ontwikkeling met die beheerliggame van skole gedoen om gelykheid te bevorder, en die voorganger van die GOS-kwalifikasie, die “Further Diploma in Education (FDE)”, is geïmplementeer (Bush & Heystek, 2006:66). Die geskiedenis van hoofde-opleiding in Suid-Afrika voor 1994 word in hoofstuk 2 meer volledig uiteengesit.

Daar is ook in 2003 'n beleidsraamwerk saamgestel deur die Nasionale Departement van Onderwys met belowende planne om 'n nasionale onderwysbestuursprogram in werking te stel (Bush & Heystek, 2006:64). Die Gevorderde Onderwyssertifikaat: Leierskap en Bestuur (GOS) is in 2007 in werking gestel as 'n daaropvolgende poging en wyer strategie om die standaarde van onderwys te verbeter deur die kwalifisering van toekomstige hoofde. Vandag, sewe jaar later, is daar sprake dat hierdie kwalifikasie verpligtend gemaak sal word vir alle skoolhoofde.

### **1.3.2 Die hoofde se verantwoordelikhede binne die skool**

Die literatuur bied 'n breë oorsig van die verskillende verantwoordelikhede wat die hoof van 'n skool moet behartig. Soos reeds bespreek in die motivering, word die rol van die hoof binne die bestuurspan van 'n skool deur die SASW gesien as die primêre implementeerder van die besluite wat deur die beheerliggaam geneem word. Alhoewel die beheerliggaam 'n rol speel in die beheer en leiding van die skool, is dit die hoof wat volgens die wet primêre verantwoordelikheid moet neem vir die professionele bestuur van die skool.

Soos reeds genoem, bepaal beleide soos die PAM dokument ses areas waarin die hoof moet presteer (PAM, 1999:8-9). Dit is waarom daar gesê word dat “in the 21st century, there is a growing realisation that headship is a specialist occupation that requires specific preparation”

(Bush, Kiggundu & Moorosi, 2011:32). Daar is dus 'n groot aanvraag vir effektiewe opleiding van skoolhoofde om hulle voor te berei vir die take wat die professionele bestuur en leiding van 'n skool verg om kwaliteitsonderrig te verseker. As deel van hoofstuk 2 word hierdie verantwoordelikhede in meer diepte bespreek.

### **1.3.3 Inhoud van die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie**

Volgens die “Understand School Leadership and Governance in the South African Context” se module-uiteensetting is die doel van die GOS: Leierskap en Bestuur die “development of a corps of education leaders who apply critical understanding, values, knowledge and skills to school leadership and management within the vision of democratic transformation” (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2008:5). Hierdie raamwerk word verder uitgebrei tot vyf areas (wat ontwikkel word deur die kwalifikasie) waarop klem gelê word om hierdie doel te bereik:

- Verskaf leierskap en bestuur om die skool in staat te stel om vir elke leerder kwaliteitsonderrig te voorsien;
- Voorsien professionele leierskap en bestuur van die kurrikulum en verseker daardeur dat die skole kwaliteitsonderrig, leer en hulpbronne vir die verbetering van standarde van resultate vir alle leerders;
- Versterk die professionele rol van die hoof, deur die vlak van bevoegdheid van die skool se beheerliggaamlede;
- Ontwikkel toekomstige hoofde wat in staat is om hul krities te verbind as self-reflekterende praktisyns; en
- Stel voornemende hoofde in staat om hul departemente en skole te bestuur as leerorganisasies en bring waardes tuis wat transformasie ondersteun in die Suid-Afrikaanse konteks (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2008:7).

Alhoewel hierdie uiteensetting van die doelwitte van die GOS-opleiding 'n goeie indruk mag wek, word die vraag gevra hoe effektief die hoofde hierdie stappe in hul skole implementeer, en indien nie, waarom? Om 'n beter begrip te hê van die inligting wat tydens die GOS-kursus aan GOS-studente gegee word, is van die GOS-kontaksessies van die Universiteit Stellenbosch in 2014 bygewoon.

### **1.3.4 Voorlegging van die effek van die GOS-kwalifikasie**

Alhoewel die wyse waarop die GOS-sessies aangebied word 'n verskil kan maak in die wyse waarop hoofde die kennis ter harte neem, word soortgelyke materiaal by die verskillende



tersiêre instellings gebruik. Van die verskille word in hoofstuk 2 uitgewys. Daar is tans, in die literatuur wat tot dusver bestudeer is, slegs enkele studies wat fokus op die hoofde se perspektief op die GOS opleiding (Msila, 2013; Ngcobo, 2012; Bush, Kiggundu & Moorosi, 2011) wat hoofsaaklik fokus op die opleidingsessies en klasse, eerder as op die werklike bruikbaarheid van die inligting. Die Departement van Basiese Onderwys se verslag oor die impak wat die kwalifikasie op skole het, fokus hoofsaaklik op die statistiese waarde van die matriekuitslae en beweer daarvolgens dat die kwalifikasie voldoende resultate lewer: “[t]he statistical analysis shows that schools with at least one ACE candidate improved their matric scores twice as fast as other schools between 2008 and 2010” (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2011:xiv).

Daarvolgens word voorgestel dat hierdie kwalifikasie geïmplementeer word as ’n vereiste vir alle hoofde om te voltooi: “[...] consider whether and how to make the ACE programme an entry-level qualification for new principals” (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2011:xiv). Daar word ook melding gemaak deur van die hoofde wat die opleiding voltooi het dat die inligting wat hulle ontvang het van groot hulp kan wees (Bush, Kiggundu & Moorosi, 2011:34), maar hierdie mening is gegee direk ná die opleiding en voordat hierdie inligting prakties in skole geïmplementeer is. Daar is dus sekere wanvoorstellings van hoofde se persepsies omtrent die verskil wat hierdie kwalifikasie maak, omdat hul praktiese ervaring nog nie in berekening gebring is nie.

#### **1.4 Navorsingsontwerp en metodologie**

In hoofstuk 3 sal die navorsingsontwerp en metodologie van die studie in meer diepte bespreek word.

##### **1.4.1 Navorsingsontwerp**

Hierdie studie word in die vorm van ’n vergelykende gevallestudie uitgevoer. Yin (2005:381) se mening is dat “the case study method is pertinent when your research addresses...an explanatory question...[or] to get a close (i.e., in-depth and first-hand) understanding of it”. Aangesien vier hoofde se bestuursvermoëns ondersoek word (uit die perspektief van die hoofde) aan die hand van wat hulle moontlik deur die GOS-opleiding geleer het, word ’n noukeurige begrip van die effek van die GOS-opleiding verlang. Vier skole in die Wes-Kaapse Wynlanddistrik word gebruik vir hierdie navorsing.

Vandeyar (2008:47) beklemtoon die voordele van observasies by ’n kleiner aantal skole: “it provides a lens into the ‘lived experiences’ of classroom life over a period of time that allows

for in-depth study and opportunity for patterns (if any) to emerge”. Deur hierdie uitgangspunte te gebruik word ’n indiepte-insig in die hoofde se ervaring verkry.

### 1.4.2 Metodologie

Met die vertrekpunt dat ’n paradigma gesien kan word as ’n raamwerk om op te steun om probleme makliker te bespreek en metodes en teorieë te gebruik om oplossings daarvoor te vind, sal die interpretatiewe paradigma gebruik word vir hierdie studie. Habermas (1972, in Le Grange, 2000:193) is van mening dat “interpretive or hermeneutical sciences employ practical modes of reasoning” en dat hierdie paradigma geassosieer kan word met die neiging om te wil verstaan, ophelder en kommunikeer. Die aanname kan dus gemaak word dat die onderhoude wat gevoer is aan die hoofde die geleentheid gee om prakties te redeneer oor die ervaring wat hulle het, en dit in hul eie woorde te omskryf.

Bertaux (1981, soos vermeld in Seidman, 1998:2) beklemtoon dat wanneer mense die geleentheid gegun word om vrylik te kan praat, dit voorkom asof hulle baie weet van wat rondom hulle aangaan. Die onderhoude is gevoer op die tradisionele metode van vraag-en-antwoord, wat aan die hoofde die geleentheid gee om vrylik oor hul ervaring en mening van die opleiding van hoofde te praat. Hierdie data-generering kan geklassifiseer word as kwalitatiewe navorsing. Die onderhoude is opgeneem en getranskribeer, waarna dit aan die hoofde teruggestuur is vir verdere kommentaar of wysiging.

Twee van die skoolhoofde het die kwalifikasie suksesvol voltooi en die ander twee behoort minstens oor ’n onderwysgraad of -diploma te beskik. Met hierdie studie sal daar ondersoek ingestel word na ’n “significant question that can be investigated empirically” (Waghid, 2013:7) – in hierdie geval die invloed van hierdie kwalifikasie in terme van die hoof se perspektief van die effektiwiteit van sy/haar skool, terwyl ek as navorser self buite die direkte omvang en werking van die kwalifikasie bly. Die effek van die kwalifikasie word dus geobserveer sonder dat die navorsing vir die hoofde ’n verskil maak. Dit skep die geleentheid om te kan kommentaar lewer oor wat waargeneem word, vergelykings te tref tussen die verkillende skole en voorspellings te maak oor die uitwerking wat die kwalifikasie moontlik mag hê op skole (en/of hoofde) waar die hoofde nog ondergekwalfiseer is.

Voorafgaande aan die praktiese deel van die studie word noukeurige ondersoek ingestel na die kurrikulum van die GOS-opleiding om te verstaan wat van hoofde verwag kan word. Daar is ook dele van die GOS-opleiding bygewoon om eerstehandse ervaring op te doen oor sake waarmee die hoofde te doen gehad het. Tydens die periode van observasie by die

betrokke skole is daar gebruik gemaak van voorafbepaalde, spesifieke areas wat vergelyk is as gevolg van teoretiese navorsing op die gebied van aspekte wat skole se effektiwiteit kan beïnvloed, tesame met die kurrikulumkennis oor die GOS-kwalifikasie. Die teoretiese inligting word getoets deur gebruik te maak van die inligting wat deur middel van observasie bekom is, omdat Waghid (2013:9) van mening is dat “theories are viewed as practical proposals”. Hierdie empiriese beginsel skep die platform om die bevindinge, soos waargeneem deur vergelyking, te gebruik om tot ’n gevolgtrekking te kom oor die navorsingsvraag.

Daar word ook gekyk na wat veronderstel is om die resultaat te wees van die opleiding soos weergegee deur die verslae van die Departement van Onderwys. Die kritiese element van die vergelyking sal hopelik die ware aard van die GOS-kwalifikasie ontbloot. Deur hierdie navorsing word die waarde van nie slegs die kwalifikasie nie, maar ook van die teoretiese veronderstellings oor die kwalifikasie ondersoek deur die ervarings van die betrokke hoofde na gelang van veranderinge te implementeer. Die navorsingsontwerp en metodologie word in diepte bespreek in hoofstuk 3.

### **1.4.3 Subvrae en temas**

Die subvrae wat gebruik gaan word om die hoof navorsingsvraag te beantwoord, word soos volg omskryf:

1. Ervaar die hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het die vaardighede wat verkry word tydens die GOS-opleiding as voldoende?
2. Wat is die invloed van die GOS-kwalifikasie op die funksionaliteit van hierdie skole ten opsigte van die mate van implementering, soos gesien uit die perspektief van die hoofde?
3. Watter gebruike en praktyke wat nie in die GOS-opleiding geleer word nie, beoefen die hoofde in terme van hul bestuurstyl en die manier waarop hulle leiding neem wat moontlik by die GOS-opleiding gevoeg behoort te word?
4. Watter ooreenkomste en verskille is daar tussen die hoofde met en sonder die GOS-kwalifikasie se bestuursvermoëns?

Drie temas word gebruik om die ontleding van die data te vergemaklik, en dit bestaan uit die volgende:

Tema 1: Pluspunte van die GOS;

Tema 2: Tekortkominge van die GOS; en

Tema 3: GOS versus ervaring.

#### **1.4.4 Datakonstruksie-metodes**

Die nodige data oor die vier hoofde is op drie verskillende maniere gekonstrueer om die hoofvrae en subvrae te beantwoord.

##### **1.4.4.1 Observasie**

Een week is by elkeen van die vier skole deurgebring as observasieperiode, waartydens notas geneem is. Daar is gefokus op die bestuurstegnieke wat die hoofde gebruik, sowel as die leierskapsvaardighede in vergelyking met die GOS-opleiding se voorgeskrewe manier van doen. By die skole waar die hoofde nie die GOS-opleiding voltooi het nie, is ondersoek of daar areas geïdentifiseer kan word waar die opleiding wel van nut sou wees, en waar daardie hoofde moontlik hulp of verdere kennis benodig wat wel deur die GOS-opleiding aan hulle gebied kan word. Deur die observasie word bepaal tot watter mate spesifieke aspekte van die GOS-opleiding vir die hoofde van nut is, en watter variasies daarvan deur die hoof gebruik word.

##### **1.4.4.2 Onderhoude**

Tydens die gestruktureerde onderhoude met die betrokke hoofde is ondersoek ingestel na die verskil wat die GOS-opleiding vir hulle gemaak het, of waarvan hulle al gehoor het. Na aanleiding van die stelling dat “[t]he primary way a researcher can investigate an educational [...] process is through the experience of the individual people, the “others” who [...] carry out the process” (Seidman, 1998:4), is onderhoude gebruik om te bepaal watter perspektiewe hulle op die GOS-opleiding het. Vrae is gevra in verband met die skool se kwintiel, die omliggende gemeenskap, ouerbetrokkenheid en daaglikse probleme waarmee die hoof te doen kry. Hulle is ook uitgevra oor die hoof se voorbereiding vir sy/haar verantwoordelikhede as hoof, hul ervaring van die GOS-kursus en hul mening oor die rol wat ervaring speel in terme van die vereistes vir ’n goeie hoof.

Al hierdie onderhoude is opgeneem en *verbatim* getranskribeer, waarna dit na die ondervraagdes teruggestuur is vir verifikasie en goedkeuring om die betroubaarheid van die data te verhoog. Die belangrikheid van akkurate vaslegging van die antwoorde word beklemtoon deur Babbie en Mouton (1990:253): “Whenever the questionnaire contains open-

ended questions, those soliciting the respondent's answer, it is very important for the interviewer to record that answer exactly as given".

#### **1.4.4.3 Ontleding van beleidsdokumente**

Ter voorbereiding is die GOS: Leierskap en Bestuur-program bestudeer om vas te stel wat hoofde geleer word wat hierdie kwalifikasie voltooi. In samewerking met sommige van die dosente wat hierdie program deur die Universiteit van Stellenbosch aanbied, sal 'n raamwerk van kennis gekonstrueer word waarmee die hoofde se optredes vergelyk kan word. Die enkele verslae oor die GOS-kwalifikasie wat deur die Departement van Onderwys beskikbaar gestel is, is ook in ag geneem, tesame met die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) en Personnel Administrative Measures (PAM) -dokument aangaande die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof. Al drie bogenoemde metodes van datakonstruksie word in detail bespreek in hoofstuk 3.

#### **1.5 Etiese aspekte**

Met die uitvoer van 'n gevallestudie waar individue se menings en ervarings as data gebruik word, word voldoende toestemming benodig. Die etiese aspekte aan hierdie studie verbonde word in hoofstuk 3 bespreek om die belangrikheid daarvan te beklemtoon en die stappe uiteen te sit wat gevolg is om eties verantwoordbaar op te tree.

#### **1.6 Data-analise**

'n Profiel van die skole wat vir die studie gebruik word, word in hoofstuk 4 uiteengesit om die konteks van die betrokke hoofde en skole uit te lig. Daarmee saam word relevante inligting aangaande die hoofde se opleiding, hul agtergrond en jare aan ervaring in hoofstuk 4 omskryf. Die data wat ingesamel is deur middel van die waarneming, onderhoude en beleidsdokumente word in hoofstuk 4 en hoofstuk 5 ontleed en geanaliseer. In die ontleding van die data word daar voorbeelde gegee van die response van die hoofde, en wat hul ervaring en menings ten opsigte van die verskil wat die GOS-opleiding tot gevolg gehad het, duidelik maak. Die drie temas word gebruik om die data op 'n meer logiese wyse aan te bied en sodoende die subvrae te beantwoord. Vergelykings word getref tussen die hoofde wat die GOS-opleiding voltooi het en diegene wat dit nie voltooi het nie, en van die nodige subopskrifte voorsien.

#### **1.7 Gevolgtrekking en voorstelle**

In hoofstuk 6 word die hoofbevindinge van die studie bespreek. Daar word ook aanbevelings gemaak voordat die gevolgtrekking aangebied word. Die hoofvraag en subvrae word in

diepte bespreek om die resultate van hierdie studie uit te lig. Beleidskrywers behoort ook hierdie gevolgtrekkings te kan gebruik in die samestelling van opvoedkundige beleide in verband met opleiding van hoofde. Ook die Departement van Onderwys kan dit oorweeg by die samestelling van moontlike vereistes vir die aanstelling van hoofde. Die voorstelle is gemik op aspirant GOS-studente om hul in te lig oor ander hoofde se ervaring van die bruikbaarheid van die kwalifikasie.

## **HOOFTUK 2**

### **Literatuuroorsig en teoretiese uiteensetting**

#### **2.1 Inleiding**

Met hierdie literatuuroorsig word beoog om verskillende benaderings tot die navorsingsvraag te belig en aan te dui wat reeds in die literatuur beskikbaar is oor verskeie aspekte van hierdie studie. Alhoewel daar heelwat literatuur bestaan oor leierskap en bestuur in die onderwys, sowel as oor die verpligtinge van die skoolhoof en hoe belangrik sy/haar rol is, is daar weinig gepubliseer oor skoolhoofde se ervaring van hul opleiding (indien enige) om hierdie rol van hoofskap te vervul. Die rol wat die hoof veronderstel is om in die skool te speel, soos uiteengesit deur verskeie beleidsdokumente en ander literatuur, word eerstens bespreek. Alhoewel die verantwoordelikhede van 'n skoolhoof uniek sal wees tot die konteks van sy/haar skool, word daar sekere universele rolle geïdentifiseer waaraan alle hoofde moet voldoen. Dit spreek die hoofnavorsingsvraag aan, naamlik of die GOS (Gevorderde Onderwysertifikaat): Leierskap en Bestuur 'n verskil maak aan die manier waarop hierdie verpligtinge uitgevoer word, al dan nie.

Daarna verskuif die fokus na die rasionaal wat gelei het tot die ontwikkeling en implementering van die GOS-kwalifikasie. Agtergrondinligting oor die opleiding van skoolhoofde in Suid-Afrika oor die afgelope 40 jaar, aangevul deur toeligting van die konteks waarbinne die GOS-kwalifikasie ontwikkel het, vorm die kern van hierdie bespreking.

Derdens word die literatuur oor die samestelling van die GOS-kwalifikasie uiteengesit – wat dit is, asook die doel, inhoud, assessering en opinies daaroor. Met 'n algemene oorsig oor die GOS-kurrikulum behoort mens 'n beter begrip te kry van die hoofde se beskrywings van hul onderskeie ervarings. Die literatuur wat oor die GOS-opleiding beskikbaar is, behoort ook 'n aanduiding te gee oor sommige van die temas (hetsy positief of negatief) wat in die onderhoude na vore mag kom.

'n Vergelyking van die literatuur word ook getref tussen verskillende lande se opleidingsprogramme vir skoolhoofde. Met hierdie vergelyking word daar gekyk na lande wat dieselfde vereistes vir die aanstelling van hoofde het as Suid-Afrika, teenoor lande wat formele opleiding vereis, en na wat die moontlike voordele van formele opleiding mag wees.

Laastens sal die literatuur oor die sogenaamde effek van die GOS: Leierskap en Bestuur bestudeer word. Aangesien die kwalifikasie slegs sedert 2007 geïmplementeer word, is die beskikbare teoretiese eksposisies daaroor tot op hede nog uiters beperk. Al die literatuur wat

bestudeer is, word gebruik as deel van die argument rondom die navorsingsvraag – maak die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie ’n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde?

## **2.2 Die hoof se verantwoordelikhede binne die skool**

Die literatuur bied ’n breë oorsig van die verskillende verantwoordelikhede wat die hoof van ’n skool moet behartig. Deur te vra wat ’n kwalifikasie met betrekking tot die bestuur van ’n skool veronderstel is om aan ’n hoof te leer, kan vasgestel word of die GOS-kwalifikasie hierdie aspekte dek. Daardeur behoort die nut en impak van die kwalifikasie na vore te kom na aanleiding van die ervarings van die hoofde wat die GOS-kursus voltooi het. Verskeie beleidsdokumente is ook bestudeer om ’n meer omvattende insig te ontwikkel ten opsigte van wat van die Suid-Afrikaanse hoof verwag word.

Kruger (2003:206) is van mening dat “the responsibility of the principal [is] to ensure that effective teaching and learning takes place”. Hierdie enkele en moontlik belangrikste verantwoordelikheid van die hoof mag as ’n struikelblok beleef word indien die hoof nie toegerus is met die nodige kennis en vaardighede nie. In Suid-Afrika wil dit voorkom asof hierdie verantwoordelikheid tans by die meerderheid van ons skole afgeskeep word. Soos reeds waargeneem in die rasionaal en ontwikkeling van die GOS-kwalifikasie, speel die hoof se vermoë om verandering te bestuur ’n groot rol in die mate van sukses in die onderwys.

Botha (2012:40), soos ander outeurs (Bush & Oduro, 2006; Christie, 2008), beklemtoon die feit dat hoofde nie meer ’n skool kan bestuur op dieselfde manier as 20 jaar gelede nie. Dit wil ook voorkom asof hierdie tendens nie tot Suid-Afrika beperk is nie: “there have been continuous and major educational transformation trends in educational institutions throughout the world” (Botha, 2012:40). Van die hoof, as iemand wat aan die stuur van ’n opvoedkundige instansie staan, word daar verwag om op hoogte te bly met, en in beheer te wees van verandering.

Een van Fullan (1993:35) se bevindings oor die nuwe paradigma van verandering beskryf hoe elke persoon binne ’n sisteem van verandering ’n rol speel as veranderingsagent. Een van die maniere om verandering te bestuur, is om verskillende benaderings tot leierskap uit te oefen en sodoende al die veranderingsagente te bereik. Volgens Botha (2012:41) het leierskapstyle ook met die verloop van tyd verander. Daar word sewe leierskapstyle geïdentifiseer:



1. Outoritêr – tradisioneel word die hoof gesien as ten volle in beheer en word hy geassosieer met mag.
2. Instruktief – die hoof se benadering tot die ontwikkeling van die kurrikulum en instruksies kom sterk na vore.
3. Wisselvallig – elke situasie is uniek en word afsonderlik gesien en hanteer.
4. Onderhandelend – waar die verhouding tussen leier en volgelinge gevestig is op die idee dat waardevolle aspekte uitgeruil word onder mekaar.
5. Verdeelde leierskap – ook bekend as samewerkende leierskap, waar die leier insien dat leierskap nie slegs van een persoon afkomstig is nie.
6. Tradisioneel – waar die leier en volgelinge saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik. Hierdie tipe leiers bou sterk verhoudings en streef na eenheid met hul volgelinge om 'n duidelike visie te bewerkstellig.
7. Polities – waar die hoof gesien word as 'n lid van die beheerliggaam van die skool wat 'n belangrike rol speel  
(soos saamgestel uit werke van Blumberg en Greenfield, 1986; Tichy, 1990; Grubb & Flessa, 2006 deur Botha, 2012:41-42).

Met die hoof se verantwoordelikheid om verandering te bestuur, moet in ag geneem word dat leierskapstyle ontwikkel en aangepas moet word by verskillende situasies en mense. Daar kan geredeneer word dat 'n kombinasie van die bogenoemde leierskapstyle noodsaaklik is om alle veranderingsagente betrokke te kry, maar die hoof moet 'n ingeligte besluit kan neem oor die mees toepaslike styl. Botha (2012) brei hierop uit deur voor te stel dat meer kreatiewe benaderings tot leierskap in skole na vore moet kom om hedendaagse probleme aan te spreek.

Coleman (2003:155) bespreek die stelling deur Harber en Davies (1997) dat outoritêre leierskap die meeste in skole in Afrika aangetref word. Die hoofredes hiervoor is die feit dat hoofde gewerf word uit range onderwysers sonder enige verdere opleiding; die onderwysstelsel wat gesentraliseer en “top-down” voorkom; en die tradisionele siening van leierskap as 'n streng hiërargiese en dominante bestuursmodel. Coleman (2003:162) stel voor dat 'n leierskapstyl vir die Suid-Afrikaanse stelsel eienskappe moet hê wat beide demokraties en afhanklik van die situasie moet wees. Terwyl hoofde soms poog om 'n demokratiese leierskapstyl vol te hou, is dit nie altyd uitvoerbaar nie. In sekere gevalle moet besluite geneem word waar 'n enkele persoon leiding moet neem en aanspreeklikheid vir die gevolge aanvaar.

Hierdie leierskapstyl, wat demokrasie en die situasie in ag neem, word “transformational leadership” (Coleman, 2003:162) genoem. Dit bemagtig verkillende partye om ’n aandeel te hê in die besluitneming en behoort beter aanklank te vind in veranderende omgewings.

In ’n latere publikasie deur Botha (2013) volg ’n uitbreiding op die rol wat die hoof speel in skoolhervorming vanaf ’n tradisionele na ’n meer moderne uitkyk. Van die nuwe rolle en verantwoordelikhede behels dat die hoof gesien word as ’n gemeenskapsbeampte en fasiliterende leier, argitek van organisering, gemeenskapsontwikkelaar, en morele en etiese leier met visie (Botha, 2013:285-287). Alhoewel hierdie moderne rolle vir sommige hoofde as vanselfsprekend voorkom, is daar menige hoof in Suid-Afrika wat nie hierdie omvattende uitkyk op sy/haar verantwoordelikheid teenoor die skool en die leerders het nie. Daardie hoofde sukkel om die meer basiese verantwoordelikhede uit te voer, soos om die skoolkurrikulum te bestuur en leiding te neem met die ontwikkeling daarvan.

Die hoof se verantwoordelikheid as kurrikulumontwikkelaar binne die skool word deur Hoadley, Christie en Ward (2008) bespreek, en baie teoretici beskou dit as die belangrikste rol wat die hoof moet vervul. Hoadley, Christie en Ward (2008) se studie het betrekking op 200 Suid-Afrikaanse skole en is in 2007 uitgevoer. Daarvolgens het hulle bevind dat: “‘overseeing teaching and curriculum’ and ‘supervising teachers’ – was not a function that took up the majority of many principals’ time” en dat “a third of principals claimed that they were primarily responsible for ensuring curriculum coverage, whereas the majority stated that this was the responsibility of the senior managers” (Hoadley, Christie en Ward, 2008:144-145). Dieselfde studie het bevind dat hierdie hoofde hulle besig hou met “spending most of their time on administrative functions and disciplining learners” (Hoadley, Christie en Ward, 2008:145). Terwyl dit heel moontlik ’n groot gedeelte van die meeste Suid-Afrikaanse skoolhoofde se daaglikse roetine weerspieël, blyk dit dat spesifieke riglyne nodig is om te verseker dat ander aspekte van die skool ook aandag kry.

Ten opsigte van die rol van die hoof binne die bestuurspan van ’n skool, word die hoof deur die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW,1996) gesien as die primêre implementeerder van die besluite wat deur die beheerliggaam geneem word. Die formulering van subartikel 16(3) is soos volg: “behoudens hierdie Wet en enige toepaslike provinsiale wet, moet die professionele bestuur van ’n openbare skool deur die prinsipaal onder die gesag van die Departementshoof onderneem word” (SASW, 2011:24). Bush en Glover (2013) maak die

belangrikheid van die skakel tussen die hoof en die skool se bestuurspan duidelik in hul studie oor bestuurspanlede wat die GOS-opleiding voltooi het.

Die 180 respondente vanuit skole waar skoolbestuurspanlede ook die GOS-kwalifikasie voltooi het, kon duidelik identifiseer in watter areas hul hoofde nie hul verantwoordelikhede teenoor die betrokke skole nakom nie. Xaba (2011) ondersoek juis hierdie problematiek met die uitvoer van beleide soos voorgeskryf deur die Departement van Onderwys. In die meeste gevalle ontstaan daar in die skool 'n gaping tussen wat verwag en wat geïmplementeer word, en die hoof moet daarvoor verantwoording doen.

Alhoewel die beheerliggaam 'n rol speel in die beheer en leiding van die skool, is dit die hoof wat volgens die wet primêre verantwoordelikheid moet neem vir die professionele bestuur van die skool. Hierdie verantwoordelikhede word in detail bespreek in die Skolewet, al word die hoof se kennis oor die wet nie noodwendig geëvalueer nie. Die SASW (2011:24) sit die hoof (na wie ook verwys word as die prinsipaal) se verantwoordelikhede uiteen in artikel 16A(2). Daarvolgens word elf areas geïdentifiseer wat die hoof veronderstel is om te behartig. Kortliks sluit dit in dat die skoolhoof:

1. sekere pligte uitvoer (soos die implementering van opvoedkundige programme en kurrikulumaktiwiteite, die bestuur van al die opvoeders en ondersteuningspersoneel en die bestuur van die gebruik van leerondersteuningsmateriaal en ander toerusting, die uitvoer van werksaamhede soos voorgeskryf deur die Hoof van die Departement, en die implementering van beleid en wetgewing);
2. alle vergaderings van die beheerliggaam bywoon en daaraan deelneem;
3. 'n verslag verskaf oor die professionele bestuur van die skool;
4. die beheerliggaam bystaan met die hantering van dissiplinêre aangeleenthede wat met leerders verband hou;
5. die Hoof van die Departement bystaan met die hantering van dissiplinêre aangeleenthede in verband met opvoeders en ondersteuningspersoneel;
6. die beheerliggaam oor beleid en wetgewing inlig;
7. data aan die Hoof van die Departement verskaf ;
8. die beheerliggaam bystaan met die bestuur van die skool se fondse;
9. alle redelike stappe doen om finansiële wanadministrasie te voorkom;
10. 'n lid wees van 'n finansiële komitee; en
11. enige wanadministrasie of wanbestuur aan die Hoof van die Departement rapporteer

(Saamgevat uit die SASW, 2011).

Volgens Moloi (2007:468) is die bestuur van finansiële hulpbronne een van die belangrikste van bogenoemde verantwoordelikhede wat die hoof moes aanleer sedert die implementering van die SASW 1996. Hierdie vorm van gedesentraliseerde mag het duidelike voor- en nadele, afhangende van die samestelling van die beheerliggaam. In meer gegoede skole met 'n professionele ouerkorps en ervaring met finansiële sake sal die finansies uiteraard beter vertoon as in 'n skool waar die meerderheid ouers op die beheerliggaam ongeletterd is. Aangesien die hoof saam met die beheerliggaam moet omsien na die skoolfonds (afhangende van ouers se toestemming), fondsinsamelings en die algemene begroting van die skool, bepaal die vlak van kundigheid in hierdie vakgebied die sukses van die skool se boekhouding. Die hoof se verantwoordelikheid as finansiële bestuurder beklemtoon die noodsaak vir opleiding van hoofde.

Nog 'n beleidsdokument wat die verantwoordelikhede van die hoof bespreek, is die “Personnel Administrative Measures (PAM)” -dokument. Christie (2010) se bespreking van die PAM-dokument fokus op die wisselwerking tussen leierskap en bestuursrolle van die hoof. Daar is ses kategorieë waarvoor die hoof van 'n skool verantwoording moet doen. Sake wat daaronder ressorteer, is:

- a) algemeen/administratief;
- b) personeel;
- c) onderrig;
- d) ekstra- en/of buitekurrikulêr;
- e) interaksie met belanghebbendes; en
- f) kommunikasie (PAM, 1999:8-9).

Christie (2010:704-705) verwys tereg na die kompleksiteit van die verskillende verantwoordelikhede wat 'n hoof moet nakom. Hierdie insig word gedeel deur Bush, Kiggundu en Moorosi, (2011:32) wat van mening is dat “in the 21st century, there is a growing realisation that headship is a specialist occupation that requires specific preparation”. Daar het 'n groot aanvraag ontstaan vir effektiewe opleiding van skoolhoofde om hulle voor te berei vir die uitdagings wat geverg word met betrekking tot die professionele bestuur en leiding van 'n skool om kwaliteitsonderrig vir leerders van die 21ste eeu te verseker.

## **2.3 Die rasionaal agter die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie**

Die ontwikkeling en opleiding van hoofde word in 'n wye verskeidenheid literatuur gedek. In opvoedkundige tydskrifartikels strek die velde waarin dit bespreek word vanaf die sosiologie en vergelykende en bestuur, tot administratiewe arenas. Wat volg, is 'n wye oorsig oor die literatuur wat bestudeer is in verband met die ontwikkeling van opleiding vir skoolhoofde in Suid-Afrika en die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie.

### **2.3.1 Voor 1990**

In die geskiedenis van hoofde-opleiding in Suid-Afrika is daar min literatuur oor die tydperk van voor 'n halwe eeu gelede. Boshoff (1980, na wie verwys word in Van der Westhuizen en Van Vuuren, 2007:433) maak melding van die Departement van Onderwys wat in 1967 indiensopleiding vir hoofde voorskryf. Hierdie opleiding sou as gevolg van die apartheidsregering heel moontlik slegs tot die beskikking van blanke hoofde gewees het, asook vir die ontwikkeling en tot voordeel van blanke skole. Die waarde van indiensopleiding vir hoofde het wel behoue gebly, aangesien dit vandag sigbaar is in die GOS-opleiding waar hoofde deur mentors gehelp word om sekere vaardighede in hul skole te implementeer. Dit word wel opgemerk dat formele opleiding van hoofde nie so 'n prominente onderwerp is dat dit algemeen in die literatuur van voor die 1970's voorkom nie.

Volgens Van der Westhuizen en Van Vuuren (2007) word die behoefte aan formele kwalifikasies vir skoolhoofde in Suid-Afrika in die 1970's aangetref, alhoewel hierdie behoefte al heel moontlik voor die sewentigerjare geïdentifiseer is. Dit het in die 1980's gelei tot die ontwikkeling van kursusse in Opvoedkundige Bestuur by ses tersiêre instellings, wat in 2005 uitgebrei is na alle tersiêre instellings in Suid-Afrika. Hierdie kursusse is onafhanklik van mekaar ontwikkel, aangesien daar teen 1991 nog geen eenvormige nasionale beleid oor die opleiding van skoolhoofde was nie (Van der Westhuizen en Van Vuuren, 2007:434).

### **2.3.2 1990-1994**

Gedurende die tydperk net voor die African National Congress (ANC) aan bewind gekom het (1990-1994), was daar soveel ander areas in die onderwys waaraan dringend aandag geskenk moes word vir die transformasie van die verdeelde onderwysstelsel, dat dit voorkom asof die opleiding van hoofde nie veel aandag geniet het nie. Ná die afloop van die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika in 1994, was drastiese veranderinge aan die voorheen

ras-verdeelde skolestelsel nodig. Fleisch en Christie (2004, soos aangehaal in Christie, 2010:699) bespreek onder andere die skuif in benadering tot mag in skole, waar Christie sê:

Under apartheid, educational administration was characterized by a high degree of centralization and was operated along bureaucratic administrative lines. Previously, principals had no budgetary authority or influence in their schools over the flow of resources such as textbooks, little or no influence over hiring and firing of staff, and almost no curriculum decision-making powers.

Gedurende die apartheidsera was die hoof se verantwoordelikhede beperk as gevolg van streng kontrole en voorskrifte deur die Onderwysdepartement. Daar is van hoofde verwag om spesifieke rolle te vervul binne die onderwysstelsel soos uiteengesit deur die Departement. Hierdie verantwoordelikhede was nie gespesialiseer nie en kon uitgevoer word met die minimum opleiding en voldoende ondersteuning binne 'n gesentraliseerde sisteem. Met die oorgang na 'n demokrasie en die transformasie van skole het die rol van hoofskap drasties verander.

Die noodsaaklikheid vir hierdie verandering word benadruk deur die Departement van Onderwys (1996:10, soos aangehaal in Bush & Heystek, 2006:64) se beskrywing van die onderwysstelsel ná die demokratisering van Suid-Afrika:

It [apartheid] has left the country with an education system that is characterised by fragmentation, inequity in provision, a crisis of legitimacy and, in many schools, the demise of a culture of learning as well as resistance to changing the way things were done in the past.

In verskeie publikasies word hierdie noodsaak gesien vir 'n oplossing wat transformasie van die onderwys teweeg kon bring (Bush en Heystek, 2006; Christie, 2010; Ibrahim, 2011; Ngcobo, 2012). Daar is verskillende beleide opgestel en in die onderwysstelsel geïmplementeer as moontlike hulpmiddels tot 'n oplossing wat gelykheid en demokrasie tot gevolg sou hê. Sayed (1997:1, na wie verwys word in Van der Westhuizen en Mosoge 1998:41) beskryf die tendens sedert 1990, soos volg: “there has been reason to speak of an educational “policy boom”, because of the numerous commissions of enquiry, and task teams that have been appointed and the various policy documents that have been published”. Een van hierdie taakspanne wat gedurende die middel-negentigerjare deur die Departement van Onderwys aangestel is, het probeer vasstel wat die beste wyse sou wees om die doelwit van

transformasie te bereik. Volgens Berkhout, Heystek en Mncube (2010:52) was dit die “Ministerial Task Team” se gevolgtrekking dat die ontwikkeling van opvoedkundige bestuurders die sleutel tot transformasie in die onderwys sou wees.

Twee punte word deur Bush en Heystek (2006:64) bespreek wat moontlik hierdie ingewikkelde transformasie kon bevorder en aansluit by die taakspan se bevindings. Die een is deur middel van die ontwikkeling van hoofde, en die ander dié van skoolleiers wat veronderstel is om die kwaliteit van die bestuur by skole te bevorder, en sodoende die opvoedkundige uitkomstes te verbeter. Die afleiding word gemaak dat skole deur die opleiding van hoofde beter bestuur sal word en dus beter resultate sal lewer. Die ander fokuspunt is om die beheerliggaam van skole te versterk en uit te brei met die doel om die verteenwoordiging van alle belanghebbendes te bevorder, en skole in staat te stel om as’t ware hulself te bestuur – onafhanklik van inmenging van die staat. Juis in die diverse samestelling van Suid-Afrikaanse gemeenskappe sou die rol van die beheerliggaam tot gevolg hê dat konteks-spesifieke probleme beter opgelos word, maar die hoof sal steeds moet beskik oor vaardighede om hierdie proses te laat plaasvind.

### **2.3.3 1995-2006**

Tesame met die implementering van Kurrikulum 2005 (C2005 – wat later ontwikkel is tot Uitkomsgebaseerde Onderwys, bekend as UGO), ’n algemene kurrikulum wat in alle skole gebruik is, is daar gepoog om die ongelykheid tussen skole uit die weg ruim en eenheid te bewerkstellig deur middel van verskeie onderwysbeleidsdokumente wat die ontwikkeling van bestuurders in skole sou aanmoedig. In 1995 word daar in die Hunterverslag, wat handel oor die organisering, bestuur en befondsing van skole, melding gemaak van so ’n voorstel (Van der Westhuizen & Mosoge, 1998; Van der Westhuizen & Van Vuuren, 2007). ’n Universele program sou ingestel word vir die ontwikkeling van die skool se bestuurspan waardeur die bestuur van skole sou skuif van die Onderwysdepartement na die bestuurspan van die skool. Dit sou tot gevolg hê dat skole meer vryheid het om hul spesifieke behoeftes aan te spreek.

Gedurende dieselfde tydperk word die tweede witskrif vrygestel deur die Departement van Onderwys (1996), sowel as deur die nuwe Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW, No. 84 van 1996) waarin die funksies van ’n skoolbeheerliggaam uiteengesit word. In die SASW se artikel 21(1) word daar vir die beheerliggaam die volgende regte voorgeskryf:

Behoudens hierdie Wet, kan ’n beheerliggaam skriftelik by die Departementshoof aansoek doen om enige van die volgende werksaamhede toegewys te word:



- (a) Die instandhouding en verbetering van die skool se eiendom, asook die geboue en gronde deur die skool beset, met inbegrip van koshuise, indien van toepassing;
  - (b) die bepaling van die buitemuurse kurrikulum van die skool en die keuse van vak-opsies ingevolge die provinsiale kurrikulumbelid;
  - (c) die aankoop van handboeke, opvoedkundige materiaal of uitrusting vir die skool;
  - (d) betaling vir dienste aan die skool;
    - (dA) behoudens enige toepaslike wet, die voorsiening van 'n klas of 'n sentrum vir basiese onderwys en opleiding vir volwassenes; of
- [Par. (dA) ingevoeg deur a.10(b) van Wet No.48 van 1999.]
- (e) ander werksaamhede in ooreenstemming met hierdie Wet en enige toepaslike provinsiale wet (SASW, 2011).

Hierdie dokumente sou onder andere 'n direkte impak hê op die verantwoordelikhede van die hoof ten opsigte van hoe skole bestuur moet word, en sodoende die aanvraag na opleiding vergroot om hierdie funksies te kan uitvoer.

Hiermee in gedagte was daar in 1996 ook sprake van die ontwikkeling van 'n nasionale instituut vir opvoedkundige bestuur, soos bespreek in die “Educational Management Development” (EMD) -verslag (Van der Westhuizen en Van Vuuren, 2007:436). Mathibe (2007:530) bespreek ook twaalf verskillende programme vir die opleiding van hoofde wat in die laat negentigerjare onafhanklik op die been gebring is deur verskeie organisasies en die Departement van Onderwys. Dit spreek van duidelike voornemens om mense te bemagtig om self hul skole meer effektief te bestuur, maar Ngcobo (2012:424) maak egter die opmerking dat “for almost a decade [1996-2006] following the Team’s report on its mandate, it seemed that the national Department of Education was not following up on its activities on formal education management and leadership development”.

Alhoewel Bush en Heystek (2006:63) van mening is dat universiteitsopleiding tot op daardie tydstip onvoldoende vaardighede aan hoofde verskaf het om in die praktyk 'n noemenswaardige verskil te maak, al word daar vir hulle addisionele kursusse aangebied. Nietemin word opleiding as 'n logiese beginpunt gesien om die onderwysstelsel te herbou. Hierdie stelling is ook gemaak aan die begin van die implementering van die GOS-kwalifikasie in 2007, ná afloop van 'n studie oor hoofde se perspektief op die kwalifikasie se voorganger – die “Further Diploma in Education (FDE)”. Dié spesifieke diplomakursus is gesien as “the lowest level qualification for school managers available from universities or



technikons in South Africa” (Bush & Heystek, 2006:66). Dit wil voorkom asof dit vandag steeds die geval is met die GOS: Leierskap en Bestuur as die enigste kwalifikasie wat spesifiek gemik is op die opleiding van hoofde. Die hedendaagse literatuur neig al hoe meer na die erkenning van die waarde wat formele opleiding van hoofde kan hê.

## **2.4 Die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie**

### **2.4.1 Definisie**

Die Gevorderde Onderwysertifikaat: Leierskap en Bestuur (GOS) -kwalifikasie maak deel uit van ’n reeks Gevorderde Onderwys-kursusse wat deur tersiêre instellings aangebied word. Die teikenmark vir hierdie kwalifikasies is meestal onderwysers wat hul kwalifikasie binne die onderwysdomein wil verbeter en uitbrei. Uit die naam van die kwalifikasie kan afgelei word dat dit ’n uitbreiding is van opleiding in die onderwysveld wat daarop gemik is om bestuurders in die onderwysstelsel beter toe te rus, en wel op ’n gevorderde vlak om die huidige uitdagings die hoof te bied.

Die GOS: Leierskap en Bestuur is in 2007 in werking gestel as ’n volgende poging en wyer strategie om die standaarde van onderwys te verbeter deur die kwalifisering van bestuurslede en toekomstige hoofde. Mestry en Singh (2007, aangehaal deur Msila, 2013:443) beskryf dit as volg:

The ACE-SML [School Management and Leadership] is a practice-based part-time programme of study that is aimed at providing management and leadership support through a variety of interactive programmes that improve the students’ practice, professional growth and ethos of leadership [...] [t]he programme equips school managers as they constantly learn about various themes in leadership and management.

Dit is die bedoeling dat hierdie kwalifikasie aan skoolhoofde en rolspelers van die bestuurspan die nodige vaardighede en kennis sal verskaf om ’n skool suksesvol te kan bestuur ná die voltooiing van hierdie deeltydse program. Daar word klem gelê op die feit dat hierdie kwalifikasie sterk prakties georiënteerd moet wees om te verseker dat die vaardighede wat geleer word ook in die praktyk toepassing sal vind.

### **2.4.2 Doel**

Volgens die “Understand School Leadership and Governance in the South African Context” se module-uiteensetting is die doel van die GOS: Leierskap en Bestuur “[the]development of a corps of education leaders who apply critical understanding, values, knowledge and skills to

school leadership and management within the vision of democratic transformation” (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2008:5). Hierdie raamwerk word verder uitgebrei tot vyf areas wat ontwikkel word deur die kwalifikasie, en waarop klem gelê word om hierdie doel te bereik:

- Verskaf leierskap en bestuursvaardighede om die bestuurspanne van skole in staat te stel om kwaliteitsonderrig aan elke leerder te verskaf;
- Verskaf professionele leierskap, ook in die bestuur van die kurrikulum om sodoende te verseker dat skole kwaliteitsonderrig, leer en hulpbronne verskaf om die standaarde van prestasies te verhoog;
- Versterk die professionele rol van die hoof deur die bevoegdheidsvlak van die beheerliggaam te versterk;
- Ontwikkel toekomstige hoofde wat in staat is om krities met enige saak om te gaan en self-refleksiewe praktisyns is; en
- Stel toekomstige hoofde in staat om hul departemente en skole te kan bestuur as leerorganisasies, en om waardes oor te dra wat transformasie in die Suid-Afrikaanse konteks ondersteun.

(Departement van Basiese Opvoedkunde, 2008:7)

Alhoewel hierdie uiteensetting van die doelwitte van die GOS-opleiding ’n goeie indruk mag skep, word die vraag gestel of die hoofde ervaar dat hierdie opleiding werklik ’n verskil maak. Die mate waartoe hierdie stappe geïmplementeer word in die skole van hoofde wat die opleiding suksesvol voltooi het, kan verband hou met die modules wat gebruik word.

### 2.4.3 Inhoud

Die GOS-kwalifikasie word by verskeie Hoërsonderwysinstellings aangebied en bestaan uit modules (met ’n totale kredietwaarde van tussen 120-130) wat oor ’n periode twee jaar strek. Die Universiteit Stellenbosch vergelyk soos volg met die Universiteit van Kaapstad, die Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit en UNISA met betrekking tot die uiteensetting van hul onderskeie modules.

Universiteit Stellenbosch (120 krediete)	Universiteit van Kaapstad (120-130 krediete)	Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit (120 krediete)	UNISA (120 krediete)
<b>Hoofmodules</b>			

Skoolbestuur en Leierskap (Rekenaargeletterdheid) [GOS] (4 krediete)	Basiese Rekenaar-geletterdheid (4 krediete)	Basiese Rekenaar-geletterdheid (4 krediete)	Rekenaar-geletterdheid vir Opvoeders (24 krediete)
Skoolbestuur en Leierskap (Taalvaardigheid) [GOS] (6 krediete)	Effektiewe Taalvaardighede (6 krediete)	Effektiewe Taalvaardighede (6 krediete)	
Skoolbestuur en Leierskap in die S.A.-konteks [GOS] (8 krediete)	Skoolbestuur en Leierskap in die S.A.-konteks (10 krediete)	Leierskap en Bestuur (20 krediete)	Skoolbestuur (24 krediete)
Skoolbestuur en Leierskap (Portefeulje) [GOS] (10 krediete)	Bestuur-portefeulje (10 krediete)	Verstandhouding van die Portefeulje as assesserings-gereedskap (10 krediete)	
Mense-leierskap en bestuur [GOS] (18 krediete)	Leiding en Bestuur van mense in skole (20 krediete)	Bestuur MIV/vigs in skole (20 krediete)	Menslikehulpbronbestuur I en II (24 krediete elk)
Skoolbestuur en skoolleierskap (Organisatoriese stelsels, fisiese en finansiële hulpbronne) [GOS] (18 krediete)	Organisatoriese stelsels, Fisiese en Finansiële hulpbronbestuur vir skole (20 krediete)	Hulpbronbestuur (20 krediete)	
Skoolbestuur en skoolleierskap (Skoolbeleid, -beheer en -ontwikkeling) [GOS] (18 krediete)	Beleide, Beplanning en Bestuur (20 krediete)	Opvoedkundige transformasie, bestuur en skoolbeleid (20 krediete)	
Skoolbestuur en	Bestuur van Onderrig	Bestuur van Onderrig	

skoolleierskap (Onderrig en Leer) [GOS] (18 krediete)	en Leer (20 krediete)	en Leer (20 krediete)	
			Wetlike aspekte in Opvoedkundige Leierskap (24 krediete)
<b>Keusemodules</b>			
Beplan en implementeer assessering (10 krediete)	Uitkomsgebaseerde assessering (10 krediete)	Geen	Geen
Skoolgebaseerde moderering en assessering [GOS] (10 krediete)	Moderering van assessering in skole (10 krediete)	Geen	Geen
Skoolgebaseerde mentorskap [GOS] (10 krediete)	Mentorskap vir Skool- bestuurders (10 krediete)	Geen	Geen
	Bestuur van Vakareas / Leerareas / Fases (10 krediete)	Geen	Geen

Soos in die tabel uiteengesit, bestaan daar wel 'n mate van verskil tussen hierdie onderskeie Hoëronderrigswyninstellings se samestelling van hul GOS-modules. Die meerderheid van die modules stem egter ooreen tussen die universiteite. By die Universiteit Stellenbosch vind kontakssessies vier keer in die loop van die jaar gedurende die skoolvakansies plaas, in sessies van vier tot vyf dae. Behalwe vir hierdie formele klasse wat deur die universiteitsdosente aangebied word, is daar ook geleentheid om op 'n meer informele en interaktiewe wyse ervarings te deel en die werk gedurende mentorsessies te bespreek. Hierdie sessies is veronderstel om op 'n maandelikse basis in groepsverband plaas te vind en word gelei deur 'n mentor – in die meeste gevalle 'n afgetrede skoolhoof. Dieselfde mentor het ook die verantwoordelikheid om 'n eenmalige besoek by die student se skool af te lê, om vas te stel tot watter mate die studente die werk prakties in hul skool toepas. Al die modules se inhoude

word in die vorm van 'n portefeulje aangebied vir deurlopende assessering wat somtyds problematies voorkom.

#### **2.4.4 Assessering**

Msila (2013:446) het bevind dat sommige GOS-studente voel “that universities tended to overstress the importance of assessment in the programme” en dat sommige dosente te veel klem plaas op tegniese aspekte soos verwysingstegnieke in die skriftelike opdragte. Assessering van die GOS-opleiding vind wel op verskeie wyses plaas. Msila (2013:443) verduidelik dit soos volg: “the assessment includes exploration of case studies, writing of assignments and some HEIs [Higher Education Institutions] have introduced tests as forms of assessment”. Daar word ook breedvoerig aandag gegee aan die samestelling van elke student se portefeuljelêer. In die portefeuljelêer moet die student 'n mate van bewys toon van vordering in daardie module, en dit word ná afloop van die kwalifikasie ingelewer vir assessering.

Alle skriftelike werksopdragte moet getik en uitgedruk word vir inlewering. Vir die meeste studente is hierdie vereiste nie 'n probleem nie, maar daar is wel sommige GOS-studente, soos 'n groot aantal van Suid-Afrika se hoofde, wat nie rekenaarvaardig is nie. Hierdie probleem word nie noodwendig voldoende aangespreek met die enkele module oor “Learning and Managing effective use of ICT's in SA schools” nie, waar die assessering bestaan uit 'n enkele opdrag wat elektronies ingelewer word. Dit moet wel genoem word dat verskillende dosente die assesseringsgeleenthede anders interpreteer en benut.

Die feit dat die kursus eenvormig aangebied word, met dieselfde voorskrifte en kurrikulum deur die meeste Hoëronderriginstellings (HOIs), mag dui op die regering se poging om eenvormigheid met die kwalifikasie te handhaaf, maar dit kan ook bedoel wees om die opleiding van hoofde te beheer. Heystek (2007:500) stel dit soos volg: “[t]his initiative may be an indication of the importance to the South African government of maintaining power and control over leadership training for principals”. In hierdie geval word die strewe na mag toegeskryf aan verskeie neoliberale en markgedrewe globale teorieë. Heystek (2007:500) brei uit op hierdie belangrike punt:

The government clearly has significant control over leadership training for school leaders because the DoE was the leading role player in determining or suggesting the outcomes of the ACE programme and played an important role in predetermining the

content because the DoE appointed and funded a nongovernmental organisation to write the core content which each university must use.

Dit mag wees dat die regering se invloed tot 'n mate die assesseringsmetodes voorskryf om die grootste deurvloei van studente te verseker, ongeag wat die voorkennis of vermoëns van die studente behels. Waar riglyne vir opdragte en die samestelling van die portefeulje meerdere kere herhaal moet word, en beroof word van enige vorm van individualiteit ten koste van eenvormigheid, moet gevra word of die voorvereiste om in te skryf vir die GOS-kursus nie moontlik hersien moet word nie. Uit die vergelyking van verskillende lande se opleiding van skoolhoofde het dit geblyk dat die konteks onmiskenbaar is en nie apart van die hoof, of die opleiding van die hoof, bestudeer kan word nie. Gevolglik moet 'n aspek soos rekenaarvaardigheid onder studente meer gedetailleerde aandag geniet.

## **2.5 Vergelyking tussen die Suid-Afrikaanse en globale opleiding van hoofde**

By hierdie vergelyking word die literatuur oor die opleiding van hoofde bestudeer. Kwalifikasies van verskeie lande word vergelyk met Suid-Afrika se opleiding van hoofde (of die tekort daaraan). Deur hierdie vergelyking te tref, word die klem gelê op die moontlike noodsaak vir formele opleiding van skoolhoofde wat veronderstel is om die behoeftes van Suid-Afrikaanse skole aan te spreek. Alhoewel daar lande is waar 'n formele kwalifikasie nie 'n vereiste is om die rol van hoofskap by 'n skool te beklee nie, word die globale gebruike in die bestudeerde literatuur hier getoon. Daardeur sal ook gesien kan word op watter vlak die Suid-Afrikaanse GOS-kwalifikasie vergelyk met internasionale tendense in verband met die ontwikkeling van leierseienskappe en bestuursvermoëns van hoofde.

### **2.5.1 Afrika**

Tans word daar in Suid-Afrika van 'n hoof verwag, volgens die voorwoord van vakaturelys 3 van 2013, om drie jaar onderwysondervinding te hê vir die aanstelling as skoolhoof van 'n S8-skool, vyf jaar vir 'n S9- en sewe jaar vir 'n S10- en S11-skool (S8 – S11 verwys na die grootte van die skool). Formele kwalifikasies word gesien as bykomstige voordele vir die pos, eerder as 'n voorvereiste. Volgens Amakyi en Ampah-Mensah (2013) stem dit ooreen met die gebruike in Ghana waar geen formele opleiding vereis word vir die aanstelling van 'n hoof nie, en ervaring die enigste bepalende faktor is. Dit terwyl Owens en Valesky (2007, soos aangehaal in Amakyi en Ampah-Mensah, 2013:155) dit duidelik stel dat “the skills needed to do the work, and the outcomes by which one’s success is judged are so different,

that one literally leaves teaching when appointed as school head and enters a new and different occupation”.

In Tanzanië word van voornemende hoofde verwag om ’n kwalifikasie by die “Agency for the Development of Educational Management (ADEM)” te voltooi voor hul aanstelling (Ibrahim, 2011; Amakyi en Ampah-Mensah, 2013). By die ADEM word modules aangebied in “organisation theories, management and administration; management and supervision of curriculum implementation; human resources management; educational action research; financial management and economics of education; management of material resources; school management and leadership; educational policy and legislation; guidance and counselling; and development studies” (Amakyi en Ampah-Mensah, 2013:155). Hierdie lys modules vergelyk baie goed met die GOS-kwalifikasie se voorgeskrewe nege modules, wat toon dat Suid-Afrikaanse hoofde relatief dieselfde vaardighede nodig as dié van Tanzanië. Dieselfde opleiding word verwag van hoofde in lande soos Indië, Maleisië en die VSA.

### **2.5.2 Westerse lande**

Gunter (2011:34) bespreek hoe dieselfde tendens as dié in Suid-Afrika in die Verenigde Koninkryk (VK) waargeneem en aangespreek is:

New Labour recognised that in order to bring about its reforms locally then it needed headteachers to be on board as transformational leaders, and so a major investment was made in improving the status and training of heads. A National College was set up to train and develop aspiring and serving headteachers, and to control knowledge production regarding models of effective leadership.

Dieselfde bevindings word deur Mathibe beskryf (2007:529) waar die vergelyking tussen Suid-Afrikaanse hoofde en die hoofde in Engeland en die Verenigde State van Amerika (VSA) gemaak word. Daar word gesê dat “in South Africa, unlike in the UK and USA, any educator can be appointed to the office of principalship irrespective of the fact that he/she had a school management or leadership qualification”. Van der Westhuizen en Mosoge (1998:42) noem dat die nodige prosesse al reeds in die laat tagtigerjare in 52 state van Amerika in plek was vir die formele sertifisering van skoolhoofde.

Volgens die Eurydice verslag (European Commission, 2013) word ervaring as professionele onderwyser reg deur Europa gesien as die basiese voorwaarde vir die aanstelling van ’n skoolhoof. Slegs in vier lande (België, Latvia, Nederland en Noorweë) is ’n onderwys kwalifikasie die enigste vereiste en wissel die hoeveelheid jare se ondervinding tussen

verskillende streke. In Griekeland, Siprus, en Turkye word addisionele ervaring in administrasie ook vereis. Daarteenoor word van toekomstige hoofde in Malta, Romanië, Verenigde Koninkryk (Engeland en Wallis) en Ysland verwag om aan al drie bogenoemde kriteria te voldoen: ervaring as professionele onderwyser, ondervinding in administrasie sowel as opleiding vir hoofskap (European Commission, 2013:111). Oor die algemeen word spesifieke opleiding van hoofde gebruik as maatstaf in 21 Europese lande of streke.

In België, Latvia, Noorweë, Nederland en Swede word die fokus nie op ervaring in die onderwys geplaas, soos in Suid-Afrika nie. Professionele ervaring in die onderwys word nie as maatstaf gebruik om hoofde aan te stel in hierdie vyf lande nie. In Nederland is daar projekte in werking gestel om “bazen van buiten” te werf met bestuursagtergrond van ander sektore om die rol van hoof te volstaan (European Commission, 2013:113). Die argument kan dus gevoer word dat opleiding en ervaring in ander gebiede ook die nodige vaardighede aan hoofde kan bied om ’n skool te bestuur en dat die tekort aan opgeleide hoofde aangevul kan word uit ander sektore.

Mathibe (2007:525) verduidelik verder hoe die VSA sekere stappe doen ná die aanstelling van ’n hoof om te verseker dat daar voldoende ondersteuning vir die hoof is. Hierdie ondersteuning word gebied in die vorm van werkswinkels – wat tegniese vaardighede ontwikkel in verband met regsaspekte, begrotings en tegnologiese vooruitgang in skole. Netwerkskakeling word aangemoedig om verhoudings en kennis onder hoofde uit te brei, en ’n mate van afrigting word ook verskaf waar afgetrede hoofde vanweë hul ervaring en kennis gebruik word as mentors vir nuwe hoofde.

Volgens Van Louw en Waghid (2008) speel mentorskap in lande soos Engeland, Australië en Singapoer ’n groot rol in die opleiding van hoofde. In Engeland word formele mentorskapprogramme reeds sedert die vroeë negentigerjare gebruik. Die rasionaal vir die gebruik van mentorskap word toegeskryf aan “the underlying assumption that a more experienced colleague is able to facilitate the professional development of newly appointed school principals” (Bush en Coleman, 1995, na wie verwys word in Van Louw en Waghid, 2008:211). ’n Belangrike punt wat deur Van Louw en Waghid (2008) geopper word, is dat die gebruik van mentorskapprogramme in Suid-Afrika gekritiseer word as gevolg van die geskiedkundige hiërargie in die onderwysveld, wat deur die apartheidsbestel vir diskriminasie teen nie-blankes gebruik is.



Regdeur die literatuur is dit duidelik dat die moontlike verandering wat gekwalifiseerde hoofde tot 'n skool kan bring slegs van optimale waarde sal wees indien dit gesteun word met opvoedkundige beleide wat geïmplementeer word met die samewerking van die bestuurspan van die skool. Wat die hoof geleer word moet prakties toepasbaar wees in die konteks van die skool en aanklank vind by alle rolspelers. In vergelyking met ander lande lyk dit asof Suid-Afrika kan baat vind by die kwalifisering en opleiding van bestuursagente binne skole op grond van die sogenaamde effek wat die GOS-opleiding reeds het.

## **2.6 Voorlegging van die effek van die GOS-kwalifikasie**

Hierna volg 'n voorlegging van sommige bronne uit die literatuur met betrekking tot die effek van die GOS-kwalifikasie op hoofde en skole in Suid-Afrika. Volgens die Jaarboek (Universiteit Stellenbosch, 2014 deel 6) van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch, een van die Hoëronderriginstellings wat die GOS-opleiding aanbied, “spreek [hierdie program] die ongewenste skeiding tussen praktyk en teorie aan en neem die vorm aan van skoolgebaseerde opleiding en evaluering, waar die klem op verandering van gedrag en waardes val” (Universiteit Stellenbosch, 2014:43). Daar word ook beweer dat hierdie kwalifikasie “aspirant- en praktiserende hoofde [sal] help om die waardes te ontwikkel wat demokrasie onderlê, waaronder verdraagsaamheid teenoor diversiteit en respek tussen individue en groepe” (Universiteit Stellenbosch, 2014:43).

Dit is uiteraard noodsaaklik om te noem, soos Ngcobo (2012:425) dit benadruk, dat “different universities have adopted different implementation approaches for this qualification”. 'n Soortgelyke onderneming kom wel voor in die Jaarboek van die Universiteit van Kaapstad (UK) (2014:3), met die verdere bewering dat: “The specialisation further aims to [...] strengthen and support the role of principalship and develop principals who are able to critically engage and be self-reflective practitioners”. Hierdie eienskappe wat die GOS-kwalifikasie moontlik in hoofde sal ontwikkel, kom as besonder aantreklik en belowend voor, maar die vraag is of die hoofde wel hierdie effek ervaar ná voltooiing van die kursus.

In die literatuur wat tot dusver bestudeer is, is daar min navorsing wat fokus op hoofde se siening van die GOS-opleiding, soos die genoemde studie deur Msila (2013). In Msila se studie word die fokus geplaas op 18 GOS-studente se ervaring van die opleidingsessies by twee universiteite. Die aanbieding, materiaal en kurrikulum word in meer besonderhede bespreek as hul perspektief op die effek of bruikbaarheid van die opleiding wat hulle ontvang. Van die terugvoering wat verkry is, sluit die volgende in:

The participants stated that the universities tended to overstress the importance of assessment in the programme...some lecturers created an unnecessary stress among the candidates who lost the focus on practice based strategies to concentrate more on the assessment component...some lecturers were very pedantic in looking for technical aspects such as referencing and formal academic writing style (Msila, 2013:446).

Die effek wat hierdie tipe ervaring op hoofde sal hê, bevorder nie die gewenste uitkomstes nie.

Ngcobo (2012:425) rapporteer dat “students were of the opinion that the programme was not equipping them to deal with challenges facing their schools on a regular basis [like] strategies that would enable them to deal with issues such as violence and a lack of discipline and dedicated teaching and learning”. Die gaping tussen teorie en praktyk is dus ’n probleem vir sommige van die hoofde, al word die GOS-kursus beskryf as ’n praktiese kwalifikasie. Dieselfde gevoel is reeds vyf jaar vantevore waargeneem deur Van der Westhuizen en Van Vuuren (2007:439) wat meen dat “[t]here is, however, no evidence [...] to validate the fairly common perception that either university preparation programmes or national certification make a difference in the professional performance of principals”.

Een aspek wat herhaaldelik gekritiseer word, is die gaping wat bestaan tussen die teorie in die kursusinhoud en die praktiese omstandighede by die skool, en wat nie deur die GOS-opleiding aangespreek word nie. Dit stem ooreen met Xaba (2011:209) se gevolgtrekking oor hoofde-opleiding: “training aimed at capacity-building should be based on situational factors pertaining to the capacity needs of schools themselves”, as gevolg van die uniekheid van elke skool en gemeenskap. Daarom stel Xaba (2011:209) voor dat “a capacity assessment is necessary in this regard, to avoid a “one-size-fits-all” approach to training and development”. ’n Meer geïndividualiseerde uitkyk op hoofde-opleiding vir die GOS-kwalifikasie mag die uitwerking daarvan in skole versterk.

Die Departement van Basiese Onderwys se opvolgverslag oor die impak wat hierdie kwalifikasie op skole het, fokus hoofsaaklik op die statistiese waarde van die matriekuitslae en geselekteerde gevallestudies oor GOS-studente. Dit mag wees dat ’n maatstaf soos die matriekuitslae een van die min universele aspekte is wat die moontlikheid bied om die effek van die GOS in numeriese waardes te meet. Om hierdie rede is slegs hoërskole in die opvolgverslag gebruik, alhoewel studente van laerskole ook die GOS voltooi. Aangesien

hoërskole dieselfde riglyne, kurrikulum en inhoud ontvang om jaarliks die nasionale matriekeksamen te fasiliteer, is dit veronderstel om 'n neutrale vlak te bied waarmee skole vergelyk kan word. In die volgende tabel word die slaagsyfers van alle hoërskole weergegee in vergelyking met die slaagsyfer van GOS-hoërskole.

Provin -sies	2006 Alle	2006 GOS	2007 Alle	2007 GOS	2008 Alle	2008 GOS	2009 Alle	2009 GOS	2010 Alle	2010 GOS
OK	59	51	44	55	51	45	69	68	75	75
VS	73	72	70	68	72	69	69	62	73	69
G	79	66	68	65	76	64	72	58	79	67
KZN	66	57	61	65	57	61	61	64	69	67
L	56	60	56	59	55	54	49	50	58	62
M	65	64	61	58	52	42	48	35	57	47
NW	67	59	75	65	68	63	69	68	75	75
NK	82	77	73	68	73	75	61	67	77	76
<b>WK</b>	<b>84</b>	<b>77</b>	<b>78</b>	<b>75</b>	<b>79</b>	<b>73</b>	<b>76</b>	<b>66</b>	<b>79</b>	<b>78</b>
Nasio- naal	66.5	66.0	66.2	65.2	62.2	60.3	60.6	56.7	67.8	65.8

Die tabel hierbo toon die persentasie geslaagde Skoolsertifikate (matriekeksamen) 2006-2010 van GOS Leierskap-skole (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2011:10).

Volgens hierdie tabel kom dit voor asof die GOS-kwalifikasie nie 'n noemenswaardige verskil gemaak het in vergelyking met die res van die skole (sonder hoofde wat die GOS voltooi het) in die Wes-Kaap nie. Soortgelyke statistieke kom na vore vir die ander provinsies, alhoewel die verslag waarsku dat die getalle (GOS 299; Nasionaal 6482) nie statisties vergelykbaar is nie. Daar word wel beweer dat die kwalifikasie voldoende resultate lewer om die voortsetting daarvan te regverdig. Volgens die verslag word getoon dat: “[t]he statistical analysis shows that schools with at least one ACE candidate improved their matric scores twice as fast as other schools between 2008 and 2010” (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2011:xiv). Geen melding word gemaak van enige ander faktore wat kon bydra tot hierdie verbetering of die gebrek daaraan nie. Daar word ook erken dat:

While the mixed case study evidence shows that there is no straightforward relationship between the ACE programme and improved learning outcomes, the statistical data show that training school principals leads to school improvement in the

majority of cases, for the benefit of learners and the South African education system. (Departement van Basiese Opvoedkunde, 2011:xiv).

Daar is wel positiewe terugvoering oor die effek wat die GOS-kwalifikasie op sekere hoofde het. Daar word melding gemaak van hoofde wat die opleiding voltooi het en die inligting wat hulle bekom het as van groot hulp beskryf (Bush, Kiggundu & Moorosi, 2011:34). Alhoewel hierdie mening direk na die voltooiing van die opleiding uitgespreek is, en dus voordat die vaardighede en inligting prakties as deel van die daaglikse bedrywigheide in skole geïmplementeer is, het die hoofde ervaar dat dit wat hulle geleer het, van nut sal wees. Dit sluit aan by Msila (2013:450) se gevolgtrekking oor sy studie – ’n program soos die GOS “[is] bound to succeed if it recognises the nature of adults and their learning as espoused in the learning theories”.

## **2.7 Samevatting**

In hierdie literatuuroorsig is gepoog om verskillende benaderings tot die navorsingsvraag bekend te stel en aan te dui wat reeds in die literatuur beskikbaar is oor verskeie aspekte van hierdie studie. Deur middel van die bespreking oor die rol wat van hoofde verwag word om in die skool te vervul, soos uiteengesit deur verskeie beleidsdokumente, is ’n raamwerk geskep waarbinne die effek van die GOS veronderstel is om waarneembaar te wees tydens die onderhoude en waarnemingstydperk. Die rasionaal wat gelei het tot die ontwikkeling en implementering van die GOS skets die agtergrond en konteks waarbinne die kwalifikasie in die nuwe Suid-Afrika moet funksioneer. Met behulp van die literatuur oor die samestelling van die kwalifikasie is uiteengesit wat die doel, inhoud en assesseringsmetodes is, en watter menings oor die GOS gehuldig word. Daarby bied die vergelyking van verskillende lande se opleidingsprogramme van hoofde, en die vereistes vir die aanstelling van hoofde, ’n wyer perspektief waarmee die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel met dié van ander lande vergelyk kan word.

Laastens is die literatuur oor die sogenaamde effek van die GOS: Leierskap en Bestuur bestudeer. Die feit dat die kwalifikasie eers in 2007 geïmplementeer is, beperk die beskikbare teoretiese eksposisie daaroor tot op hede. Al die literatuur wat bestudeer is, is gebruik as deel van die argument rondom die navorsingsvraag: “Maak die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie ’n verskil in die bestuursvermoëns van skoolhoofde?”.

Die volgende hoofstuk verduidelik die navorsingsontwerp en metodologie wat vir hierdie studie gebruik is.

## **HOOFTUK 3**

### **Navorsingsontwerp en metodologie**

#### **3.1 Inleiding**

In hoofstuk 2 is 'n literatuuroorsig gegee oor die relevante inligting wat beskikbaar is oor die opleiding van hoofde, en meer spesifiek, oor die GOS-kwalifikasie. In hierdie hoofstuk word die rasionaal vir die gekose navorsingsmetodologie verduidelik deur uit te brei op die inleidende opmerkings wat in hoofstuk 1 voorkom. Die doel van die hoofstuk is om die rasionaal agter die gekose navorsingsontwerp en metodologie van die studie te verduidelik. Eerstens word die navorsingsontwerp bespreek en gemotiveer met verwysing na verskeie akademiese bronne om die keuse vir 'n gevallestudie te staaf. Daarna word in diepte gekyk na die metodologie en metode van datakonstruksie wat vir die navorsing gebruik is. Waarneming, onderhoude en die ontleding van dokumente word elk as 'n metode van datakonstruksie bespreek. 'n Verduideliking van die betroubaarheid en die verskillende vorms van geldigheid volg daarop, waarna die etiese aspekte rondom die betrokkenheid van die hoofde ook bespreek word. Laastens word die kriteria aangedui wat vir die seleksie van hoofde en skole gebruik is voordat dit in hoofstuk 4 in verdere besonderhede behandel word.

#### **3.2 Navorsingsontwerp**

Hierdie studie word in die vorm van 'n gevallestudie weergegee. In die geraadpleegde literatuur is verskeie definisies vir 'n gevallestudie beskikbaar. Mouton (2012:149) is van mening dat gevallestudies gedefinieer kan word as “studies that are usually qualitative in nature and that aim to provide an in-depth description of a small number (less than 50) of cases”. Hierdie definisie skakel goed in by die navorsing, aangesien daar van slegs vier skole en vier hoofde gebruik gemaak word om indiepte-data deur middel van onderhoude en waarneming te konstrueer. Bogdan en Biklen (2007:59) beskryf 'n gevallestudie as “a detailed examination of one setting, or a single subject, a single depository of documents, or one particular event”. Alhoewel hierdie beskrywing soortgelyk is aan Mouton (2012) se definisie, pas dit nie so goed by die navorsingsontwerp van die studie nie, aangesien meer as een geval in meerdere omgewings bestudeer word.

Yin (2009:18) se definisie van 'n gevallestudie is meer tegnies: “an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident”. Remenyi (2012:2) beweer dat “the definition of a case study by Yin (1989) is still probably the most useful”. Hoewel Remenyi (2012:2) gebruik maak van die 1989-weergawe van Yin se

definisie, wat tot op hede dieselfde gebly het, is dit ook relevant vir hierdie studie. Wanneer Yin (2009) se tegniese definisie ontleed word, is die nut daarvan vir hierdie tipe navorsingsontwerp duideliker.

Remenyi (2012:3) se verduideliking van Yin (1989) se definisie fokus op elk van die hoofpunte wat genoem word. Die empiriese ondersoek toon dat hierdie tipe navorsing gegrond moet wees op primêre data en nie slegs gebruik kan maak van tweedehandse bronne soos boeke en internet-hulpbronne nie. Om hierdie rede word elk van die hoofde persoonlik besoek en deur dieselfde navorser waargeneem, sodat alle data eerstehands verkry word. Tweedens toon die feit dat kontemporêre fenomene gebruik word dat gevallestudies hedendaagse kwessies moet aanspreek, verkieslik nie ouer as 5 jaar nie. Die GOS-kursus is tans in sy sewende bestaansjaar, maar die hoofde wat die kursus voltooi het, het dit in 2012 deurloop.

Derdens beteken die verwysing na “real life context” dat die gevallestudie nie uitgevoer word in eksperimentele omstandighede waar buitefaktore beheer kan word nie. Die studie word uitgevoer by die betrokke hoofde se skole en die onderhoude is met die hoofde in hul kantore by die skool gevoer. Om hierdie rede kan gesê word dat die gevallestudie binne die hoofde se konteks plaasgevind het. Vierdens skakel hierdie buitefaktore in by die feit dat daar in ag geneem moet word dat die navorser tydens ’n gevallestudie nie beheer gaan hê oor al die veranderlikes nie, as gevolg van die kompleksiteit van die gevalle. Alhoewel alle moontlike voorsorg getref is om die gevalle op dieselfde wyse te hanteer, en om soortgelyke data by elk te kry, speel aspekte soos emosies, fisieke uitputting en buitefaktore ’n rol in die data wat van die hoofde verkry word, waaroor die navorser nie beheer het nie.

Swanborn (2010:13) en Remenyi (2012:7) verskaf elk hul eie lys van voorwaardes waaraan ’n gevallestudie moet voldoen, en dit stem merkwaardig ooreen met Yin (2009:18) se tegniese beskrywing. Die punte uit die studies van Swanborn (2010) en Remenyi (2012) wat met mekaar ooreenstem, word hier saamgevat. Die gevallestudie moet:

- poog om ’n spesifieke, komplekse vraag te beantwoord;
- plaasvind in die geval se natuurlike omgewing/konteks;
- uitgevoer word binne ’n relatiewe kort periode; en
- gebruik maak van verskeie vorms van data.

Met inagneming van die hoofnavorsingsvraag, naamlik: “Maak die Gevorderde Onderwysertifikaat ’n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde?”, word ’n verduideliking verlang van hierdie komplekse, spesifieke vraag. Dit stem ooreen met een van die motiverings vir die gebruik van ’n gevallestudie soos beskryf deur Yin (2005:381): “the case study method is pertinent when your research addresses [...] an explanatory question...[or] to get a close (i.e., in-depth and first-hand) understanding of it”. Die navorser het na elk van die vier hoofde se omgewing gegaan om ’n beter begrip van die konteks te kry, asook van wat die hoofde op ’n daaglikse basis moet doen, en die onderhoude is by die betrokke skole gevoer. Die praktiese deel van die studie (waarneming en die voer van onderhoude) het plaasgevind binne ’n periode van vier weke, en handel oor ’n kwalifikasie wat sewe jaar gelede vir die eerste keer geïmplementeer is. Deur gebruik te maak van onderhoude en waarnemingsnotas, sowel as van beskikbare literatuur, word ’n wye spektrum van data betrek.

Die tipe gevallestudie wat met hierdie navorsingsprojek gebruik is, word deur Remenyi (2012:28) beskryf as ’n “multiple case with multiple embedded units”. Dit stem ooreen met Yin (2009:46) se verduideliking van verskillende ontwerpe wat ’n gevallestudie kan volg. Dit kom neer op die keuse van die hoeveelheid gevalle wat bestudeer gaan word in verhouding tot die aantal metodes wat gebruik gaan word om die data te konstrueer. Vir hierdie studie word vier gevalle gebruik met vier hoofde by vier skole (dus vier verskillende kontekste) waar ’n onderhoud met elk van die hoofde gevoer, en waarnemingsnotas oor die skole gemaak word. Remenyi (2012:26) is van mening dat hierdie tipe gevallestudie die moontlikheid bied “for cross case analysis which allows comparisons to be made”. Gevallestudies word wel gekritiseer wanneer dit met ander wetenskaplike navorsingsmetodes vergelyk word.

Die kritiek teen die gebruik van gevallestudies vereis verdere aandag. Yin (2009:14-16) beskryf vier bevooroordeelde idees oor gevallestudies. Die eerste is dat hierdie tipe navorsing tekortskiet wat stiptheid en strengheid betref. Dit is verstaanbaar waar navorsers nie by voorgestelde prosedures en ’n sistematiese volgorde hou nie. Die tweede punt van kritiek is dat ’n gevallestudie nie voldoende gewig dra vir wetenskaplike veralgemening nie. Die kort antwoord op hierdie probleem is dat “case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes” (Yin, 2009:15). Die derde beswaar teen gevallestudies is dat dit uiters tydrowend is en massas moeilik leesbare dokumente oplewer. Daar word gereken dat dit wel die geval was met vroeëre



weergawes van hierdie navorsingsontwerp, maar dat die ontwikkeling daarvan gelei het tot korter metodes wat meer hanteerbare data produseer. Dit is ook moontlik dat gevallestudies met etnografiese metodes verwar is, en vandaar die bekommernis oor die hoeveelheid tyd wat dit in beslag mag neem. Die vierde rede vir teenkating is die feit dat dit moeilik is om ewekansige gevallestudies uit te voer waar lukrake gevalle as kontroles gebruik word. In hierdie geval is daar nie 'n teenargument nie, as gevolg van die aard van gevallestudies waar gevalle doelgerig volgens die kriteria vir die studie gekies word.

### **3.3 Metodologie**

Die verskil tussen 'n studie se metode en metodologie word soms misken. Remenyi (2012:5) verduidelik die verskil soos volg: “better practice is to use the term research *methodology* to refer to high level options available to researchers”. Dit sal die opsie wees tussen 'n kwantitatiewe benadering, wat meer steun op positivistiese aannames, en 'n kwalitatiewe benadering wat gebruik maak van interpretatiewe aannames. Daarteenoor word die term *metode* eerder gebruik wanneer daar verwys word na die datakonstruksie en analiseringsstegnieke soos onderhoude, vraelyste en waarnemings, om maar enkele voorbeelde te noem (Remenyi, 2012:5). Alhoewel hierdie studie 'n kwalitatiewe benadering met interpretatiewe aannames as metodologie volg, word beide kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas bespreek om die rede vir die keuse duidelik te maak.

#### **3.3.1 Kwalitatiewe paradigma**

Met die verstandhouding dat 'n paradigma gesien kan word as 'n raamwerk om op te steun om probleme makliker te bespreek en daardeur metodes en teorieë te gebruik om oplossings daarvoor te vind, word die kwantitatiewe paradigma ook beskryf. Freebody (2004:35) maak 'n interessante stelling aangaande die ontstaan van kwalitatiewe navorsing waar daar beweer word dat:

“many educational researchers came to feel that research activities structured through the logics of quantification leave out lots of interesting and potentially consequential things about the phenomenon – interesting and consequential not just in terms of the concerns about understandings of education, but also in terms of the richness of the accounts of educators' experiences”.

Dit sluit aan by Harding (2013:8) se beskrywing van die verskil tussen kwantitatiewe en kwalitatiewe paradigmas: “quantitative studies tend to involve larger numbers of respondents, while qualitative research involves collecting more detailed information from a smaller



number of people”. Alhoewel hierdie beskrywing relevant is vir hierdie navorsing, waar ’n klein aantal persone gebruik, en meer gedetailleerde data gekonstrueer word, is daar veel meer verskille as bloot die tipe en omvang van die data. Bogdan en Biklen (2007:44-46) tabuleer meer verskille tussen die twee paradigmas, wat die volgende insluit: doelwit, ontwerp, data, tegniek of metode, verhouding met subjekte, instrumente wat gebruik word, analisering van data en moontlike probleme. Al hierdie verskille maak dit makliker om te kies watter een die beste by die spesifieke navorsingsprojek pas. In hierdie geval word aan die kenmerke van die kwalitatiewe paradigma voorkeur gegee bo dié van die kwantitatiewe paradigma.

Bogdan en Biklen (2007:3-8) beskryf sekere eienskappe van kwalitatiewe navorsing, en die skakel tussen hierdie eienskappe en die kenmerke van ’n gevallestudie stem ooreen. Eerstens vind kwalitatiewe navorsing in ’n natuurlike omgewing plaas. Die navorser betree die natuurlike konteks van die relevante deelnemers, omdat hul omgewing moontlik kan lei tot antwoorde vir hul handeling en optrede. In hierdie studie gaan die navorser self na die betrokke skole en voer die onderhoud in die hoofde se kantore. Tweedens word kwalitatiewe data gesien as beskrywend, aangesien onderhoudstranskripsies, notas, foto’s, video’s, persoonlike dokumente en memorandums gebruik kan word. Daarna word hierdie ryk data geanaliseer om so ’n na as moontlike weergawe te gee van wat opgeneem of waargeneem is. Om hierdie rede bevat kwalitatiewe data aanhalings en beskrywings in die narratiewe vorm.

Derdens word die navorsingsproses voor oë gehou in die kwalitatiewe paradigma. Volgens Bogdan en Biklen (2007:6) bestaan daar by die kwalitatiewe navorser ’n groter besorgdheid oor die proses as oor die uitkomst of produk. Dit wil sê dat die navorsingsvraag vir hierdie studie van so aard is dat die antwoord na enige rigting kan gaan – die proses van navorsing oor die opleiding van hoofde sal dus meer waarde hê as die resultate wat opgelewer word. Laastens word die belangrikheid van betekenis beklemtoon, aangesien “researchers who use this approach are interested in how different people make sense of their lives” (Bogdan en Biklen, 2007:7). Met hierdie kwalitatiewe studie word daar gefokus op die hoofde se ervaring van die GOS-opleiding en hoe hulle sin gemaak het van wat hulle geleer het.

### **3.3.2 Interpretatiewe benadering**

Die interpretatiewe benadering word in die meeste gevalle gekoppel aan die kwalitatiewe paradigma wat met hierdie studie gebruik word. Habermas (1972, in Le Grange, 2000:193)

is van mening dat “interpretive or hermeneutical sciences employ practical modes of reasoning”, en dat hierdie paradigma geassosieer kan word met die neiging om te wil verstaan, verhelder en kommunikeer. Andrade (2009:43) brei hierdie stelling in ’n mate uit waar beweer word dat “interpretive research assumes that reality is socially constructed and the researcher becomes the vehicle by which this reality is revealed”. Die aanname kan dus gemaak word dat die onderhoude aan die hoofde die geleentheid bied om prakties te redeneer en te reflekteer oor hul ervarings, en dit in hul eie woorde te omskryf. In die gevalle waar die hoofde nie die kwalifikasie voltooi het nie, kan beredeneer word wat die redes daarvoor is en watter moontlike voordele vir die hoofde daaraan verbonde kan wees.

Aangesien twee van die skole se hoofde die kwalifikasie suksesvol voltooi het en die ander twee nie, word daar ondersoek ingestel na ’n “significant question that can be investigated empirically” (Waghid, 2013:7). Met hierdie studie word die verskil wat die GOS-kwalifikasie maak in terme van die hoof se perspektief ondersoek, terwyl hierdie navorser self buite die direkte omvang en werking van die kwalifikasie bly. Die effek van die GOS-kwalifikasie word dus geobserveer sonder dat die navorsing ’n verskil maak aan die opinie van die betrokke hoofde of die manier waarop hulle hul skole bestuur.

As buitestander laat dit my toe om kommentaar te kan lewer oor wat ek waarneem, vergelykings te tref tussen die verskillende skole, en neutraal te analiseer wat die uitwerking van die kwalifikasie moontlik op die skole (en/of hoofde) is, of kan wees waar die hoofde nog ondergekwalfiseerd is. Om te soek na alternatiewe redes vir sekere bevindings is nie buitengewoon nie. Volgens Andrade (2009:49) “this is particularly true for interpretive researchers, who must keep an open mind when looking for any cause-effect relationship that can offer a plausible explanation of the phenomenon under study”.

### **3.4 Datakonstruksie-metodes**

’n Verskeidenheid metodes is tydens hierdie studie vir die konstruksie van data gebruik. Volgens Swanborn (2010:108) word die term “triangulation” gebruik wanneer meerdere metodes van dataversameling aanwesig is in ’n studie, “for instance observation, interviewing and documentary analysis”. Eerstens word die drie metodes, soos genoem deur Swanborn (2010:108), bespreek.

#### **3.4.1 Waarneming**

Vandeyar (2008:47) beklemtoon die voordele van waarneming by 'n kleiner aantal skole: “it provides a lens into the ‘lived experiences’ of classroom life over a period of time that allows for in-depth study and opportunity for patterns (if any) to emerge”. Dieselfde voordele word benut waar die waarnemingsperiode vir die navorser 'n lens bied om insae te kry in die hoofde se daaglikse roetine by die skool, en oor 'n bepaalde tydperk hul gewoontes waar te neem. Remenyi (2012:94) noem ook die waarde van die data wat verkry kan word deur observasie: “watching individuals within an organisation as well as the way the organisation is structured and functioning is a very fruitful source of data”.

Harding (2013:22) waarsku wel teen die negatiewe eienskappe van waarneming. Die feit dat waarneming die navorser in staat stel om binne 'n relatiewe kort tydperk 'n groot hoeveelheid data te bekom, mag die analisering van hierdie data bemoeilik. Indien die deelnemers (in hierdie geval die hoofde) nie kennis dra van die feit dat hulle waargeneem word nie, mag dit probleme meebring ten opsigte van etiese klaring en instemming. Die teenoorgestelde situasie kan ook moontlik die data beïnvloed, aangesien die deelnemers anders as gewoonlik mag optree indien hulle weet dat hulle waargeneem word. Om hierdie rede is ander metodes van datakonstruksie gebruik, soos onderhoude met die hoofde.

'n Periode van een week is by elk van die skole deurgebring waartydens die hoofde waargeneem en ondervra is oor sekere aspekte van hoofskap, met die doel om beter te kan verstaan wat die hoofde doen, en waarom. Die hoofde het kennis gedra van die navorser wat tyd by hul skool sou deurgebring, aangesien afsprake met die hoofde gemaak is en toestemmingsbriewe deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) vereis is vir etiese klaring. Aantekeninge is ook gemaak oor die skole, hoe elkeen van hulle funksioneer, en die moontlike verwantskap tussen die GOS-opleiding en die hoofde se optrede. Met hierdie data word die vergelyking tussen die hoofde met, en dié sonder die GOS-opleiding meer substansieel.

Voor die waarnemingsperiode by die skole is sekere van die GOS-opleidingsessies by die Cape Town Leadership Institute (CTLI) bygewoon om 'n eerstehandse ervaring te kry van die inligting en ervaring wat aan die GOS-studente gebied word. Daardeur is kennis oor die GOS-dosente se verwagtinge van die studente bekom om 'n beter begrip te kry van die impak wat die GOS-kwalifikasie veronderstel is om te hê. Met 'n primêre ervaring van die opleiding het die navorser ook 'n beter kans om hulle met die hoofde te kan vereenselwig –

soos wat Harding (2013:10) dit stel: “seeing through the eyes of others – understanding the perspectives of respondents is often the key aim of the qualitative researcher”.

### 3.4.2 Onderhoude

Harding (2013:10) is van mening dat metodes soos waarnemings en onderhoude die respondente (in hierdie geval die hoofde) die geleentheid bied om self te demonstreer wat vir hulle belangrik is, eerder as dat data versamel word wat die navorser self belangrik mag vind. Dit stem ooreen met Seidman (1998:4) se mening dat “[t]he primary way a researcher can investigate an educational [...] process is through the experience of the individual people, the ‘others’ who [...] carry out the process”. Die onderhoude word dus gebruik as ’n hulpmiddel om die hoofde se ervaring oor die opvoedkundige proses van, vóór en ná die GOS-opleiding weer te gee. Uit onderhoude met die hoofde sonder die GOS-kwalifikasie kom hul mening oor die kwalifikasie na vore, maar het hulle ook die geleentheid om die rasionaal agter hul bestuursvermoëns te verduidelik.

Ander voordele van onderhoude word gelys deur Hennink en andere (2011:109-110) soos aangehaal in Harding (2013:22), as ’n verduideliking van waar dit handig te pas kom:

- om te bepaal hoe mense besluite neem;
- in die ondersoek na mense se persepsies;
- om motivering vir gedrag te identifiseer;
- om die waarde wat mense aan ervarings koppel te bepaal; en
- in die ondersoek na mense se gevoelens en emosies.

In die studie mag die GOS-opleiding moontlik ’n rol speel in die manier waarop die hoofde besluite neem. Beide die hoofde met, en dié sonder die GOS-kwalifikasie se persepsie oor die verskil wat dit moontlik mag maak, word verlang. Daar mag gevalle wees waar die GOS-kursus spesifieke gedrag by die hoofde afdwing as gevolg van wat hulle geleer het, of juis wat hulle nie geleer het nie. Die waarde wat mense aan die GOS-ervaring koppel, maak deel uit van die studie se subvrae, en die hoofde se gevoelens en emosies moet ook in ag geneem word. Al hierdie faktore word aangespreek deur die voer van onderhoude.

’n Onderhoudskedule met nege vrae is saamgestel. ’n Tregtervormige benadering is vir die vrae gebruik, waar die eerste paar vrae algemene inligting oor die skool, gemeenskap en ouerbetrokkenheid dek. Hierdie vrae word bespreek in hoofstuk 4, waar die konteks van elke skool afsonderlik in detail weergegee word. Daarna het die fokus verskuif na die hoofde self

– watter uitdagings hulle daaglik moet bestuur en of hulle voldoende toegerus is daarvoor, met verwysing na die kwalifikasies wat hulle al voltooi het. Hierdie inligting word ook in hoofstuk 4 beskryf om inligting oor die hoofde te verskaf wat moontlik relevant mag wees vir die navorsingsvraag.

Vanaf vraag vier tot nege word al hoe meer indiepte-vrae gevra oor hoofde-opleiding en die GOS-kwalifikasie. Al die vrae was oop vir bespreking en verduideliking sodat die hoof se ervaring na vore kon kom. Hierdie vrae word in hoofstuk 5 volgens temas geanaliseer om die subvrae en hoofnavorsingsvraag te beantwoord.

Al die onderhoude is opgeneem en *verbatim* getranskribeer, waarna dit na die hoofde teruggestuur is vir verifikasie en goedkeuring. Hierdeur word verseker dat die opinies van die hoofde so akkuraat moontlik weergegee word in die verslag en analise van die bevindings. Miller en Glassner (2011:133, soos aangehaal in Harding, 2013:22) meld tereg dat onderhoude nie noodwendig 'n objektiewe uitbeelding is van die sosiale wêreld waarin die respondente hul bevind nie, en moontlik slegs die betekenis oordra wat hulle self aan hierdie wêreld toeken, terwyl hulle hul ervaring daarvan demonstreer. Om hierdie rede is die waarnemingsnotas ook gebruik om die konteks van die hoofde en skole weer te gee.

Die mening van Bertaux (1981, soos aangetref in Seidman, 1998:2) beklemtoon dat wanneer mense die geleentheid gegee word om vrylik te kan praat, dit voorkom asof hulle baie kennis het van wat rondom hulle aangaan. Die onderhoude is gevoer word op die tradisionele metode van vraag-en-antwoord, wat aan die hoofde die geleentheid sou bied om vrylik oor hul ervaring van en mening oor die opleiding van hoofde te praat.

### **3.4.3 Ontleding van beleidsdokumente**

Soos reeds in hoofstuk 2 bespreek is, is verskeie beleidsdokumente ontleed as deel van die gevallestudie. Die uitgangspunt word gebruik dat 'n beleid gesien word as 'n dokument wat daargestel is om 'n spesifieke probleem aan te spreek en op te los deur die implementering van die beleid. In hierdie geval is die probleem die ontwikkeling van opleiding vir skoolhoofde, terwyl die GOS-kursus gesien word as 'n moontlike oplossing. Deur dokumente soos die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW), die Personnel Administrative Measurement-dokument (PAM), die inhoud van die GOS-kursus en die beskikbare literatuur oor hoofde-opleiding te ontleed, is 'n grondslag gevorm vanwaar die ervaring van hoofde oor opleiding en die moontlike verskil wat dit kan maak, nagevors word.

### **3.5 Betroubaarheid en geldigheid van navorsing**

#### **3.5.1 Betroubaarheid**

Die betroubaarheid van 'n studie kan volgens Yin (2009:45) vasgestel word deur die mate waarin dieselfde resultate na vore sal kom indien 'n ander navorser dieselfde gevallestudie sou repliseer. Swanborn (2010:36) verwys ook na die betroubaarheidstoets as die toets van tyd. Dit is egter belangrik om daarop te let dat dieselfde individue gebruik moet word en dieselfde prosedures in hierdie geval gevolg moet word om aan die toets van betroubaarheid te voldoen. Alhoewel daar tans nie sprake is van die herhaling van hierdie studie nie, behoort soortgelyke bevindings en gevolgtrekkings aangetref te word by die replisering daarvan. Later word van die stappe bespreek wat tydens hierdie navorsing gevolg is om die verloop van die studie te verduidelik.

Daarteenoor is Andrade (2009:50) van mening dat die voorlê van 'n reeks bewyse moontlik mag bydra tot die geloofwaardigheid van die analise, maar dat konstante resultate meer waarde verleen aan 'n studie. In hierdie navorsing word gepoog om dieselfde tipe resultate na vore te bring op grond van die inligting wat die hoofde verskaf. Om die betroubaarheid van die data te bevestig, is e-posse na die ondervraagdes gestuur om te verseker dat die transkribering van die onderhoude volledig en akkuraat is. Hierdeur kry hulle die geleentheid om te verifieer dat die transkripsies van hul onderhoude akkuraat en volledig is (sien bylae A en B). Die terugvoering van al die hoofde was konstant in die sin dat daar geen veranderinge aan die data nodig was nie.

Die belangrikheid van akkurate vaslegging van die antwoorde word beklemtoon deur Babbie en Mouton (1990:253): “Whenever the questionnaire contains open-ended questions, those soliciting the respondent’s answer, it is very important for the interviewer to record that answer exactly as given”.

#### **3.5.2 Geldigheid**

'n Definisie van geldigheid is: “the extent to which conclusions drawn from research provide an accurate description of what happened or a correct explanation of what happens and why” (Jupp, 2006a:311, in Harding, 2013:5). Yin (2009:40-41) bespreek die verskillende vorms van geldigheid wat in meerdere literatuur voorkom, naamlik konstruksiegeldigheid, interne geldigheid en eksterne geldigheid. Konstruksiegeldigheid word aangetref waar die korrekte maatstawwe geïdentifiseer is vir die konsepte wat bestudeer word. Dit word gebruik tydens die konstruksie van data waar meerdere bronne geld as bewyse, soos waar onderhoude,

waarnemings en die analisering van dokumente as metodes van datakonstruksie dien. Hierdeur word verskeie metodes gebruik om dieselfde data te konstrueer en gevolglik bevorder dit die geldigheid van die bevindings.

Interne geldigheid fokus op die kousale verhouding waar sekere toestande aanleiding gee tot ander. Dit word gesien in die analisering van data om patrone wat mag voorkom, uit te lig. Andrade (2009:49) verwys na Yin (2003) wat verduidelik dat “pattern-matching, by which the researcher compares an observed pattern against a predicted one, is regarded as a valuable tactic for case study analysis, while explanation building is considered as a special type of pattern matching”. In hierdie studie word patrone gesoek by die hoofde wat die GOS-opleiding voltooi het om dit te vergelyk met die hoofde wat nie kursus voltooi het nie.

Eksterne geldigheid definieer die mate waarin die bevindings veralgemeen kan word. Hierdie tipe geldigheid word in die navorsingsontwerp-fase gebruik vir logiese replisering in veelvoudige gevallestudies. Aangesien daar in hierdie studie vier gevalle voorkom, sal eksterne geldigheid wel ’n rol speel. Die inhoud van die uitkomstes van die analyses sal in hoofstuk 6 weergegee word.

### **3.6 Etiese aspekte**

Dit is Bogdan en Biklen (2007:48) se mening dat “ethics in research are the principles of right and wrong that a particular group accepts at a particular time” en dat onetiese gedrag een van die ernstigste beskuldigings is wat teen enige navorser ingebring kan word. Hulle gaan verder deur te sê dat tradisionele etiese riglyne neerkom op twee dominante aspekte, naamlik die ingeligte toestemming van deelnemers en die beskerming teen enige vorm van skade. Die doel van hierdie riglyne is om te verseker dat die deelnemers ’n navorsingsprojek vrywilliglik betree, met die nodige kennis oor die aard van die studie, en met kennis oor al die verwante gevare en verwagtinge. Tweedens verseker die riglyne dat mense nie blootgestel word aan risiko’s wat groter mag wees as die moontlike gewin uit die studie nie.

Dit sluit aan by Alderson en Morrow (2004:11, soos aangehaal in Plowright, 2012:149-150) se verduideliking van wat etiese gedrag behels: “it is concerned with respecting research participants throughout each project, partly by using agreed standards”. Die bewoording wat hier gebruik word, is ook belangrik – die term “*participants*” is sprekend van die rol van die individue (in hierdie geval die hoofde) wat uitgenooi word om aan die navorsingsprojek deel te neem. Eerder as om na hulle te verwys as *subjekte*, word die term *deelnemers* gebruik, wat gekonnoteer word aan positiewe eienskappe rakende die manier waarop die navorser die



individue benader en verstaan, sowel as die verhouding wat tussen hulle ontwikkel. Met die vooropgestelde ooreenstemming oor wat van die deelnemers verwag word en wat die studie gaan behels, kan die verhouding tussen navorser en deelnemers bydra tot die sukses van die navorsing.

Yin (2009:73) noem die belangrikheid van die bewyse dat die navorser alles moontlik gedoen het om te verseker dat die deelnemers aan die gevallestudie beskerm word, aangesien die navorser in 'n mate verantwoordelik is vir die deelnemers tydens die studie. 'n Lys van stappe wat gevolg kan word om die veiligheid van die deelnemers sowel as die navorser te bewerkstellig, sluit in:

- om die ingeligte toestemming van alle persone te verkry wat moontlik kan deel uitmaak van die navorsing en om hulle in te lig oor die aard van die studie, sowel as om hulle vrywillige deelname aan die studie formeel op skrif te bekom;
- om die deelnemers te beskerm teen enige benadeling deur misleidende gedrag of die weerhouding van inligting;
- om die privaatheid en konfidensialiteit van die deelnemers te verseker sodat hulle moontlik in die toekoms weer bereid sal wees tot deelname aan navorsingsprojekte; en
- om spesiale voorsorg te tref met individue van kwesbare groepe, soos kinders.

Om hierdie rede word streng maatreëls gevolg deur beide die universiteit en die Onderwysdepartement. By die Universiteit Stellenbosch is daar verskeie prosedures wat gevolg moet word om etiese klaring te bekom. Dit sluit die invul van 'n aantal vorms in wat die studie beskryf, waarna dit deur verskeie panele en komitees goedgekeur moet word. Hierdie proses probeer verseker dat navorsing wat deur die universiteit gedoen word geen deelnemende partye oneties behandel nie, of anders gestel, dat die navorsing op die *korrekte* manier uitgevoer word. Die “Research Ethics Committee (REC): Human Research” se lys van verantwoordelikhede van die navorser sluit die volgende in:

1. die uitvoer van die navorsing moet volgens die REC se navorsingsprotokol geskied;
2. die deelnemers aan die studie mag slegs gekontak word ná goedkeuring van die studie deur die REC;
3. ingeligte toestemming moet verkry word en voldoen aan die REC se vereistes;
4. gereelde beoordeling deur die REC moet volgehou word om te verseker dat die navorsingstydperk nie oorskry word nie;



5. alle veranderinge aan die studie moet aangemeld word by die REC voordat dit uitgevoer mag word;
6. alle onverwagte gebeure, moontlike klagtes van die deelnemers of probleme rakende die studie moet bekend gemaak word;
7. alle data en argiewe moet vir 'n periode van vyf jaar ná die studie op 'n veilige plek bewaar word;
8. voorsorg word getref vir noodgevalle waar deelnemers moontlik sielkundige hulp moet ontvang, en hierdie gevalle sal nie gebruik mag word as deel van die navorsing nie;
9. die finale verslag moet aan die REC voorgelê word; en
10. in die geval waar 'n studie geëvalueer of geïnspekteer gaan word deur enige borge, eksterne agentskap of interne groep moet die REC in kennis gestel word.

Hierdie lys beklemtoon die erns en belangrikheid van etiek in navorsing en word ten alle tye in die loop van die studie in ag geneem.

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) het, afsonderlik van die universiteit, ook 'n stel maatreëls wat gevolg moet word voordat die veldwerk mag begin. Etiese klaring by die WKOD vereis onder andere dat voorlopige skriftelike toestemming van die respondente by die navorsingsvoorstel aangeheg moet word. Daarna word hierdie bewyse saam met die volledige navorsingsvoorstel vir goedkeuring ingelewer.

### **3.7 Seleksie van hoofde en skole**

Die hoofde wat hul samewerking vir hierdie studie gebied het, is met omsigtigheid uitgesoek en gekontak. Plowright (2012:42) beskryf hierdie proses: “in non-probability sampling, the choice of cases is not based on a randomised selection, but on criteria that provide a sample that meets a particular need, depending on the aims of the research”. Vir die doeleindes van hierdie studie voldoen die hoofde en skole aan die volgende kriteria:

- die skole moet in dieselfde distrik (Kaapse Wynland-distrik) val;
- daar moet meer as 1 200 leerders by die skool geregistreer wees;
- die vergelykende skole moet dieselfde gemeenskap bedien;
- die kwintiele van die vergelykende skole moet ooreenstem; en
- beide GOS-hoofde moes verkieslik die kursus aan dieselfde universiteit voltooi het.

Die doel van hierdie kriteria is om te verseker dat die gevalle wat vir die studie gebruik is soveel ooreenstemmende aspekte as moontlik bevat, om die verskil in die invloed wat die

GOS-kwalifikasie moontlik mag hê, duidelik te beklemtoon. Aan die begin van die studie is daar navraag gedoen oor die hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het, en hierdie data is gebruik om ooreenstemmende skole te vind wat as basis van die vergelyking kan dien. Aangesien hierdie studie aan die Universiteit Stellenbosch verbonde is, sou dit ook meer gepas wees om die studie binne dieselfde distrik as dié van die universiteit te laat plaasvind. Die distrik as kriteriapunt het ook gehelp met die etiese klaring en korrespondensie met die WKOD vir goedkeuring van die studie.

Die aantal leerders, sowel as die aantal onderwysers wat by die skool in diens is, speel 'n rol in die lading van verantwoordelikhede wat die hoof moet behartig. Met soortgelyke gemeenskappe kom soortgelyke probleme voor, en stem die agtergrond van leerders ook ooreen. Dit regverdig weereens die vergelyking wat getref sal word waar die hoofde met dieselfde gemeenskap te doen het, maar die een hoof die GOS-kwalifikasie voltooi het en die ander nie. In hoofstuk 4 word die kwintielgradering in meer detail bespreek. Dit behels 'n aanduiding van die inkomste van die omliggende gemeenskap en ouers van die skool, wat bepaal watter mate van ondersteuning die Departement van Onderwys aan die skool verleen.

Dit kan wel genoem word dat skole van 'n hoër kwintiel ('n kwintiel van 4 of 5) heel moontlik meer strukture in plek het om met die bestuur te help as wat skool van 'n laer kwintiel (van 1 of 2) sal hê. Dus is die waargenome verskil wat die GOS-opleiding kan maak veronderstel om meer prominent te wees in die gekose skole. Die hoofde met die GOS-kursus het hul kwalifikasie aan dieselfde universiteit verwerf, wat die waarde van die vergelyking verhoog, aangesien faktore soos die dosente, mate van ondersteuning en metode van aanbieding sou kon lei tot 'n verskil in ervaring en mate van bruikbaarheid van die GOS-opleiding.

### **3.8 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodologie bekend gestel, met sommige van die voor- en nadele wat aan 'n gevallestudie verbonde is. Met behulp van verskeie definisies, voorwaardes, eienskappe en opinies oor gevallestudies is die rasionaal agter die keuse vir hierdie metodologie verduidelik. Dit is gevolg deur 'n uiteensetting van die metodologiese raamwerk en paradigma waaronder die studie val. In die onderafdeling wat handel oor die metode van datakonstruksie wat in hierdie navorsingsprojek gevolg word, is waarneming, onderhoude en die ontleding van dokumente elk afsonderlik bespreek om die toepaslikheid daarvan duidelik te maak. Daarna is die faktore beskryf wat in ag geneem moet word

aangaande die betroubaarheid en geldigheid (al drie vorms) van kwalitatiewe navorsing, voordat die etiese aspekte wat verband hou met hierdie studie bespreek is. Laastens is 'n kort uitleg gegee van die kriteria wat gebruik is vir die seleksie van hoofde en skole, ter voorbereiding vir die volgende hoofstuk waarin die skole sowel as die hoofde (soos geobserveer) in detail bespreek word. Dit dien ter voorbereiding van die analise van data wat in hoofstuk 5 volg.

## HOOFTUK 4

### Konteksbeskrywing van skole en hoofde

#### 4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word dele van die gekonstrueerde data oor die skole en skoolhoofde uiteengesit. Die rou data is bekom deur onderhoude met die hoofde (aangeheg as Bylae A en B) wat verbatim getranskribeer is, asook uit die waarnemingsnotas van die navorser. Hierdie beskrywing handel slegs oor die inligting aangaande die konteks van die skole en die hoof as individu, soos ingesamel by vier skole in die Kaapse Wynland-distrik. Deur middel van die betrokke hoofde se insette en die notas wat tydens die observasieperiode afgeneem is, word inligting weergegee in 'n poging om data te konstrueer wat mag bydra om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, naamlik: “Maak die Gevorderde Onderwysertifikaat-kwalifikasie: Leierskap en Bestuur 'n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde?”. Deur middel van die beskrywing van die vier skole en die vier betrokke hoofde word die konteks van die studie uitgelig om 'n duideliker beeld te skep van die impak wat die GOS-kwalifikasie moontlik het. Om etiese redes word die skole sowel as die hoofde se name nie genoem nie. Daar sal verwys word na Skole A tot D wat korrespondeer met Hoofde A tot D, waar Skool A onder die bestuur en leiding van Hoof A funksioneer, ensovoorts.

Dit is egter belangrik om daarop klem te lê dat hierdie studie nie 'n evaluerende studie van die GOS-kwalifikasie is nie. Daar word wel gepoog om vas te stel wat die impak van die GOS-kursus is op die onderskeie hoofde se leierskap en bestuursvaardighede, in vergelyking met soortgelyke hoofde en skole waar die GOS nie figureer nie. Deur middel van waarneming by die skole en onderhoude wat met die hoofde gevoer is, word daar 'n uiteensetting gegee van die gevalle wat gebruik is om die impak van die GOS te ondersoek.

Eerstens word agtergrond oor elk van die vier betrokke hoërskole verskaf. Daar word verwys na sekere eienskappe van die skole wat moontlik die impak wat die GOS veronderstel is om te hê, mag uitwys. Een van die ooreenstemmende eienskappe is die kwintiel van die skool, en daar word ook gekyk na die hoof se opinie oor die gradering van die skool se kwintiel, omdat dit direk verband hou met die beskikbaarheid van hulpbronne wat die hoof moet bestuur. Elke provinsie se Departement van Onderwys het 'n sogenaamde “resource targeting list” saamgestel waarvolgens die provinsie se skole ingedeel word in vyf kwintiele (Departement van Onderwys, 1998:29). Die kwintiel van 'n skool gee 'n aanduiding van die skool se finansiële posisie, en dié van die gemeenskap wat die skool bedien. Aangesien die kwintielgradering in 1998 geïmplementeer is, kan daar geredeneer word dat die finansiële

omstandighede van die omliggende gemeenskap sedertdien verander het en nie meer van toepassing is nie. Die gradering kan om hierdie rede nie as 'n definitiewe maatstaf gebruik word om skole in hierdie studie te groepeer nie. 'n Beskrywing word kortliks gegee van die maatskaplike, sosiale en finansiële probleme binne die voedingsarea van die skool, asook van probleme wat moontlik 'n direkte impak op die skool mag hê. Agtergrondinligting word ook verskaf omtrent die ouers en hul betrokkenheid by die skool by wyse van die skoolbeheerliggaam. Daarna verskuif die fokus na die hoof as individu.

In die afdeling wat handel oor die vier hoofde word daar gekyk na elkeen se kwalifikasies wat betrekking kan hê op hul hoofskap, sowel as na hul opinies oor die mate waarin hulle toegerus is om die daaglikse probleme te hanteer. Inligting word verskaf oor die betrokke hoofde se opleiding om die impak van die GOS in perspektief te plaas in verhouding tot ander kursusse wat moontlik bydra tot hul leierseienskappe en bestuurstyle. In hoofstuk 5 word hierdie eienskappe in meer besonderhede geanaliseer en bespreek na aanleiding van spesifieke temas.

## **4.2 Konteks van skole**

Al vier hoërskole val binne die Kaapse Wynland-distrik. Die kriteria wat gebruik is vir die seleksie van skole is geïmplementeer om skole te vind wat so na as moontlik ooreenstem in terme van die getal leerders en onderwysers, tipe gemeenskap, geografiese ligging en taal van die skool, om sodoende die moontlike impak van die GOS duidelik te kan identifiseer. Met hierdie ooreenstemmende faktore sal die vergelyking tussen GOS-hoofde en nie-GOS-hoofde meer waarde hê en die impak duideliker uitwys. Daarna volg 'n beskrywing van die skole in terme van wat waargeneem is en die inligting wat elke hoof tydens sy/haar onderhoud bekend gemaak het. Die doel van die beskrywing van die skole is om die agtergrond te skets van uitdagings waarmee die vier hoofde (met en sonder die GOS-opleiding) daaglik te kampe het.

### **4.2.1 Skool A**

Die infrastruktuur en instandhouding van Skool A lyk goed en maak 'n netjiese indruk vir 'n skool wat amper 50 jaar oud is. Die skool spog met 'n saal wat onlangs opgerig is in samewerking met 'n oudleerling, maar ongelukkig kan die saal nie ten volle gebruik word nie as gevolg van ontbrekende ablusiegeriewe en 'n tekort aan fondse vir die uitbreiding daarvan. Die moontlikhede vir groei en verdere ontwikkeling van die skool is sigbaar waar nuwe klaskamers binnekort aangebring gaan word met die ondersteuning van buite-organisasies.

Een so 'n projek is die wetenskaplaboratorium wat met die samewerking van 'n universiteit binnekort in gebruik geneem gaan word. Daar is wel duidelike bewyse van die stryd wat teen diefstal gevoer word waar swaar diefwering en staalhekke sekere dele van die skool afskort, ten spyte daarvan dat die hele skool omhein is.

Met ongeveer 90% van die leerders wat in die behuisingskemas rondom die skool woon, is die hoof van mening dat die kwintielgradering 'n akkurate weerspieëling is van die toestand van die omliggende gemeenskap met betrekking tot werkloosheid en armoede. Die skool is volgens die kwintielgradering 'n kwintiel 2-skool, en val dus onder die laagste twee kategorieë van die vyf wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement saamgestel is. Hierdie skool het tans ongeveer 1 400 leerders waarvan 650 gebruik maak van die voedingskema.

Die aantal leerders wat op die voedingskema staatmaak, dui alreeds aan dat die gemeenskap rondom die skool nie in staat is om na die basiese behoeftes van sommige leerders om te sien nie. Van die probleme wat moontlik hiertoe bydra, is die afwesigheid van ouers, waar grootouers of familie sonder die nodige ondersteuning vir die leerders verantwoordelik is. Die aanwesigheid van dwelm- en alkoholmisbruik in die gemeenskap spoel ook oor na die skool, en die hoof merk op dat die meisies die afgelope tyd meer vatbaar is vir hierdie tipe probleme as voorheen. Daarmee saam is die algemene betrokkenheid van die ouers by die skool minimaal.

Van die skool se kant af word daar pogings aangewend om die omliggende gemeenskap by te staan. Tydens die observasieperiode was daar volwassenes wat smiddae na die skool gekom het om eksamens in die skoolsaal af te lê. Dit het wel ekstra moeite van die skoolhoof geverg wat beplanning betref, aangesien geen leerders tydens daardie tyd rondom die saal mag wees nie, en die volwassenes se aanmelding by die skool gemonitor moet word. Die skool is ook deel van 'n projek waar opgeleide maatskaplike werkers na geïdentifiseerde huise gaan om met die voogde te praat sodra 'n leerder sonder verskoning van die skool afwesig is. Dit mag moontlik gekoppel word aan die verbintenisse van die voorsitter van die skoolbeheerliggaam, wat self 'n maatskaplike werker is.

Die hoof voel dat die beheerliggaam verteenwoordigend is van die verskillende lae van die gemeenskap en dat hulle goed as 'n span saamwerk. Sommige van die lede is werksaam in die privaatsektor waar hulle te doen kry met unies, terwyl vier lede pastore is by verskeie kerke. Dit dra by tot ervaring en kennis van die sosiale probleme wat in die skool voorkom,

aangesien hierdie persone die omliggende gemeentes bedien. Oor die algemeen neem ek waar dat die beheerliggaam op 'n positiewe wyse met die bestuur van die skool saamwerk.

#### **4.2.2 Skool B**

By skool B word die indruk geskep van 'n skool wat nie onder finansiële druk verkeer nie. Die geboue naaste aan die ingang is onlangs geverf en in die ingangsportaal pryk honderde spogfoto's van leerders en hul prestasies. Die hoof se kantoor skep die indruk van 'n perfeksionis se werkruimte, met boekrakke vol lêers wat duidelik gemerk en netjies gegroepeer is. Aanwysings op borde dui die uitleg van die skool aan en ander reël die beweging van die leerders. Hierdie borde beperk leerders se beweegruimte deurdat slegs onderwysers in sekere dele van byvoorbeeld die administratiewe blok toegelaat word.

Dieselfde netheid en presisie word ongelukkig nie in die res van die skool waargeneem nie – stukkende vensters en rommel is op etlike plekke sigbaar en sekere geboue kom effens vervalte voor, met graffiti en tekens van vandalisme. Met 'n stygende leerdertal en onvoldoende fondse is daar 'n tekort aan infrastruktuur. Die skool kan oor die algemeen nie as 'n geheel toegesprek word nie, aangesien daar geen skoolsaal is nie en die area vir byeenkomste slegs groot genoeg om óf die juniors (graad 8 en 9) óf die seniors (graad 10, 11 en 12) bymekaar te roep. Daar is tans 1 350 leerders by die skool, met 39 onderwysers wat deur die departement aangestel is, en ses deur die beheerliggaam, wat die verhouding op ongeveer 35 leerders per onderwyser te staan bring.

By skool B word van ouers verwag om skoolgeld te betaal, aangesien dit 'n kwintiel 4-skool is, maar die hoof reken dat slegs 50% tot 60% van die leerders se skoolgelde betaal word. Die hoof het wel gemeld dat die kwintielgradering nie 'n ware weerspieëling van die inkomstegroep van die omliggende gemeenskap is nie en dat die gradering hulle kniehalter, aangesien die meerderheid van die skool se ouers werkloos is of 'n lae inkomste het. Volgens die hoof woon driekwart van die leerders in Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP) -huise, waar die voedergemeenskap van ongeveer twee dekades gelede van 'n hoë sosio-ekonomiese klas was. Om hierdie rede word daar beplan om binne die volgende ses maande aansoek te doen vir 'n hergradering van die kwintiel sodat die skool meer ondersteuning van die Departement kan ontvang.

Skool B val binne 'n vyfkilometer-radius van Skool A, en het dus te doen met dieselfde gemeenskap en probleme. Die hoof reken dat maatskaplike probleme as gevolg van enkelouerskappe een van die grootste struikelblokke met leerderdisipline meebring.

Melding word ook gemaak van dwelmmisbruik onder die leerders, wat 'n groot probleem is. Vandalisme en inbrake is ook van die probleme waarmee die hoof op gereelde basis gekonfronteer word. Daar word wel beduidende moeite gedoen om die probleem van diefstal te bekamp deur voorkomingsmaatreëls soos geslote staaalhokke waarin die lugverkoelingstelsel se apparate geberg word. Veral oor die afgelope paar jaar is daar 'n toenemende ouerbetrokkenheid by die skool.

Volgens die hoof is daar altyd “afwesige ouers” in die geval van elke skool, maar sedert ongeveer drie jaar gelede het die situasie merkbaar verander. Hulle kon die vooraangaande naweek vir die eerste keer 'n ouerfunksie aanbied waarvoor die ouers ten volle verantwoordelikheid geneem het, sonder die hulp van die skoolpersoneel. Hierdie tipe verandering maak die hoof en personeel opgewonde oor die toekoms van die skool. Op die beheerliggaam is daar ook lede wat hul ervaring en kennis tot die beskikking van die skool stel, soos die kassier wat by die Onderwysdepartement met finansies werk. Die hoof vertrou die finansiële komitee tot so 'n mate dat sy te kenne gee: “ons los die finansies in die kassier, die onderkassier en die res van die finansiële komitee se hande”.

#### **4.2.3 Skool C**

Skool C is in die hart van 'n informele nedersetting. Met hoë mure, lemmetjiesdraad en swaar staahekke word die gevare en probleme van die gemeenskap buite gehou. Binne die hekke is die skoolterrein verbasend skoon in vergelyking met die strate buite die skool. Die geboue se instandhouding vertoon redelik goed, al word tekens van vandalisme en graffiti waargeneem. In die personeelkamer word besoekers vriendelik gegroet in 'n netjiese werksomgewing waar die onderwysers slegs drie dae van die week bymekaarkom om te vergader, sodat hulle soggens meer tyd in die oorvol klasse kan deurbring.

Daar is tans ongeveer 130 leerders meer ingeskryf as waarvoor die skool toegerus is. Volgens die hoof is daar 1 530 leerders by die skool, in plaas van die 1 400. Dit plaas enorme druk op die 43 onderwysers, wat elk ongeveer 36 leerders moet hanteer. Die feit dat die hoof deel uitmaak van die 43 onderwysers en slegs een klas per week behartig, beteken dat daardie verhouding nie akkuraat is nie. Die werklike hoeveelheid leerders per onderwyser mag die rede wees waarom dissipline een van die grootste probleme by die skool is. Die hoeveelheid leerders wat soggens laat opdaag is ook kommerwekkend, en maak dit moeilik om stiptelik met die dag se skoolwerk te begin, aangesien al die leerders gebruik



maak van die voedingskema. Met die meerderheid ouers wat werkloos is, is die hoof uiters dankbaar vir die voedingskema wat leerders in staat stel om te kan funksioneer.

Die skool is een van die twee geen-skoolfondsskole in die informele nedersetting. Dit klassifiseer die skool onder kwintiel 1 en maak die skool ten volle afhanklik van departementele befondsing en private skenkings. Diefstal by die skool het die afgelope paar jaar tot so 'n mate toegeneem dat alle koperpype en bedrading gesteel is – ten koste van watervermorsing en die gevaar van oop kragkabels. 'n Nabygeleë skrootwerf wat 24 uur per dag sake doen, maak dit selfs vir leerders aanloklik om koper en elektriese toebehore van die skool te steel en vir geld te verruil. Die hoof het op sekere tydstip self naweke by die skool gaan kontroleer of alles in orde is, maar die skool maak deesdae van 'n private sekuriteitsmaatskappy gebruik.

Met 'n beheerliggaam waarvan die meerderheid lede ongeletterd is, maak dit die bestuur van die skool moeilik en verhoog dit die werkslading van die hoof, wat ooreenstem met die siening van Bush en Glover (2013) waar hulle die belangrikheid van 'n positiewe verhouding binne die beheerliggaam bespreek. By geleentheid moes die hoof al vure doodslaan wat deur die nuwe beheerliggaam veroorsaak is nadat hul voorsitter 'n koerantberig oor die skool verkeerd verstaan het en stappe wou doen sonder die goedkeuring van die hoof. Die hoof merk wel op dat wanneer die skool 'n funksionerende beheerliggaam het, die betrokkenheid van die ouers toeneem, maar die teenoorgestelde situasie word meer gereeld ondervind.

Die infrastruktuur van die skool is nie voldoende ontwikkel vir die hoeveelheid leerders nie en behoort eintlik uitgebrei te word. Alhoewel die skool oor 'n saal beskik, is dit nie naastebly groot genoeg vir die hoeveelheid leerders nie. Die skoolsaal was oorspronklik belowe aan die laerskool wat vroeër jare van die geboue gebruik gemaak het. Hulle was ongelukkig nie in staat om die nodige fondse in te samel en planne op te stel om die saal te laat vergroot nie, en dus word die saal slegs vir sekere geleenthede gebruik. Dieselfde jammerlike verhaal geld vir die skool se biblioteek waar verskeie donateurs duisende boeke aan die skool geskenk het, maar dit as gevolg van diefstal en 'n tekort aan 'n bibliotekaresse nie gebruik kan word soos dit bedoel is nie.

#### **4.2.4 Skool D**

In dieselfde informele nedersetting as Skool C, ongeveer vier kilometer daarvandaan, staan die relatief jong Skool D. Die skool was voorheen slegs 'n sekondêre skool vir graad 8 en 9, maar is die afgelope vyf jaar omskep in 'n hoërskool wat die volle Verdere Onderwys en

Opleiding (VOO) -fase dek. Die eerste opmerkbare verskil is die netheid van die leerders in hul eenvormige skooluniform, met baadjies. Die leerders kom voor asof hulle trots is op hul skool en die feit dat hulle hier onderrig kan word. Daar is ook nie sulke duidelike tekens van vandalisme en diefstal nie. Met soortgelyke maatreëls as by Skool C word indringers buite gehou en die gevoel van veiligheid geskep.

Met leerders vanuit dieselfde gemeenskap as Skool C, en ook geklassifiseer as 'n kwintiel 1-skool, meen die hoof dat die meeste van die ouers wat wel werk het op nabygeleë plase 'n baie lae inkomste verdien. 'n Groot aantal van die ouers het van die Oos-Kaap geïmmigreer en seisoenswerk op die plase gekry, maar is ook afhanklik van toelae van die staat. Hierdie nie-permanente werk van die ouers veroorsaak somtyds administratiewe probleme as gevolg van die wisselvallige leerdertal.

Aan die begin van die jaar het 1 350 leerders by die skool geregistreer, maar oor 'n tydperk van vier maande het 'n totaal van ongeveer 50 leerders nie weer by die skool aangemeld nie. Dit kan toegeskryf word aan ouers wat verhuis om ander werk te vind, of aan die feit dat die ouers nie in die direkte omgewing kon werk kry nie, nadat hulle van die Oos-Kaap hierheen getrek het. Met uiters beperkte fondse speel leerdergetalle 'n belangrike rol – onder andere in die aantal personele wat die skool kan onderhou. Daar is tans 38 onderwysers aangestel, wat volgens die hoof te veel is in terme van die Departement se voorgeskrewe verhouding tussen leerders en onderwysers.

Die hoeveelheid laatkommers by Skool D is aansienlik minder as by Skool C, al kom die leerders uit dieselfde area en moet hulle van dieselfde vervoermiddels gebruik maak. Alhoewel die hoof kennis dra van die meeste maandelike probleme wat vervoer aanbetref om leerders by die skool te besorg, is sy van mening dat die laatkommers net eenvoudig lui is en nie vroeg genoeg opstaan nie. Daar is selfs moeite gedoen om fietse aan leerders te verskaf met die samewerking van 'n private skenker – juis sodat leerders makliker by die skool kan kom, maar meer as die helfte van die fietse is verkoop, gesteel of uitmekaar gehaal om as afvalmetaal te verkoop. Hierdie gedrag kan ook toegeskryf word aan die gebrek aan ouerbetrokkenheid by hul kinders in die gemeenskap.

Die hoof merk op dat dit 'n uitdaging is om ouers, leerders en onderwysers te oorreëdel om gesamentlik by die skool betrokke te wees. Die meeste ouers is glad nie betrokke by hul kinders se onderrig nie, en ook nie beskikbaar wanneer die hoof hulle wil spreek in verband met hul kind se optrede by die skool nie. In meerdere gevalle sal die ouer 'n ander familielid

of vriend vra om vir hulle in te staan by die skool, wat sensitiewe gevalle moeilik maak om te hanteer. Sommige leerders probeer selfs die hoof fnuik deur hul bure skool toe te laat kom asof dit hul ouers is. Dieselfde gebrek aan betrokkenheid word in die skool se beheerliggaam aangetref.

Alhoewel die beheerliggaam lede al die kwartaallikse vergaderings bywoon, is hul deelname in die uitvoer van besluite van min waarde – indien enige. Die hoof skryf dit nie toe aan 'n tekort aan kennis nie, aangesien die Onderwysdepartement talle werkswinkels aanbied om hulle in te lig en op te lei. Na die hoof se wete is die enigste area wat die lede van die beheerliggaam as gevolg van 'n gebrekkige opvoeding nie kan behartig nie, die finansies van die skool. Hulle word wel ingelig oor die skool se finansiële situasie en neem deel aan die besluitneming aangaande fondse, maar 'n verteenwoordiger van die Departement neem verantwoordelikheid vir die finansies.

Met die afdeling oor die konteks van die skole is 'n breë agtergrond geskep om aan te toon met watter werksomstandighede die hoofde te doen kry. Die fokus verskuif nou na die hoofde self.

### **4.3 Hoofde**

Vervolgens word daar gekonsentreer op 'n beskrywing van die hoof as individu. Uit die bogenoemde inligting is dit nie duidelik watter skole se hoofde beter, of meer gekwalifiseerd is om hul skole te bestuur nie, alhoewel twee van hulle die GOS-kursus suksesvol voltooi het. Dit wil voorkom asof die verskil wat die GOS-opleiding maak nie ooglopend is en met die eerste indruk van die skool geïdentifiseer kan word nie. Die verskil wat die GOS-opleiding maak, mag moontlik onderdruk word deur ander opleiding wat sommige van die hoofde opgedoen het, en daarom word elke hoof hierna individueel bespreek. Hierdeur word die hoof se agtergrond en enkele van hul ervarings verduidelik om 'n beter begrip te kry van hul kwalifikasies en ervaring in die onderwys. Die rasionaal agter die beskrywing is om beter te verstaan wat die verband tussen die hoof se vorige ervarings en opleiding en hul optrede is, met verwysing na die moontlike impak van die GOS.

#### **4.3.1 Hoof A**

Hoof A is sedert 1976 by hierdie hoërskool betrokke. Hy het as onderwyser verskeie vakke aangebied en hom mettertyd persoonlik bekwaam om binne die skool se rangorde tot skoolhoof te vorder. Met meer as 40 jaar se ervaring van die omliggende gemeenskap en sy

mense verstaan hy die behoeftes en probleme waarmee die ouers en leerders gekonfronteer word, en hoe die area rondom die skool mettertyd verander het.

Van die grootste uitdagings waarmee Hoof A op 'n daaglikse basis te doen kry, is dissiplinêre probleme by die leerders. Die hoof reken dat 60% van die leerders geen probleme gee nie, maar dat die ander 40% baie van sy tyd en aandag eis om orde te probeer handhaaf in die skool. Spesifiek die graad 8- en 9-leerders maak hul skuldig aan wangedrag en in die meeste gevalle is dit leerders wat grootword by grootouers. Daardie leerders verg volgens die hoof dubbeld soveel aandag as leerders wat by beide ouers grootword, maar die hoof ervaar dat leerders se gedrag verbeter teen die tyd dat hulle in graad 10 kom, omdat hulle al weet “wat die verwagtinge is en wat die stelsel is van die skool; wat die bestuurstyl is van die skool”.

Wat dwelmmisbruik betref, dra die hoof kennis van watter leerders hul hieraan skuldig maak. Hy noem ook dat dit nie 'n nuwe probleem is nie, maar die afgelope paar jaar toenemend onder meisies in die skool voorkom. Dieselfde tendens geld vir die leerders wat “stokkies draai” – klasbywoning versuim of sonder geldige redes van die skool wegbly. In hierdie verband is die hoof trots op hul deelname aan 'n program, waardeur daar in samewerking met twee maatskaplike werkers noukeurige ondersoek ingestel word om die leerders weer by die skool te kry. Slegs vier of vyf persent van die leerders benodig hierdie vlak van aandag om hulle by die skool te hou, en die hoof voel dat meer hulpbronne sou help om hierdie tipe probleme op te los.

Hoof A se tydsbestuur laat hom toe om 'n “open door policy” te volg wat vir leerders en ouers die geleentheid bied om enige tyd met hom te kom gesels oor enige kwessies (soos bogenoemde). Hierdie beleid was moontlik die wins van die werkswinkels wat hy bygewoon het. Gedurende die observasieperiode was hierdie gebruik ook vir die navorser duidelik sigbaar uit die aantal ouers en leerders wat die hoof kom spreek het. Dit het wel tot gevolg dat hy somtyds weens die onderbrekings onder groot druk verkeer en moeite ondervind om belangrike take af te handel. Sy delegeringsvaardighede kom egter goed te pas met die ondersteuning van die skoolsekretaresse en die sportkoördineerder wat gereeld hulp verleen met administratiewe take wat die hoof aan hulle toevertrou.

Op die vraag of hy voldoende toegerus voel met die nodige kennis en vaardighede om die skool te lei en bestuur, was sy antwoord: “uhm ... nie 100% nie”. Alhoewel Hoof A se formele kwalifikasies beperk is tot 'n Hoër Onderwysdiploma (HOD), het hy al verskeie werkswinkels bygewoon ter ontwikkeling van sy vaardighede as leier en bestuurder van die

skool. As deel van 'n werkswinkel het hy rekenaarvaardighede verwerf wat hy daaglik gebruik en waarsonder hy baie sou sukkel. Hy het ook 'n "Covey"-kursus geloop oor gewoontes vir effektiewe mense, en 'n paar ander werksinkels bygewoon wat by die "Cape Town Leadership Institute" (CTLI) aangebied is. Wat vir Hoof A van die meeste waarde was ter voorbereiding vir sy pos as hoof, was die leiding en ondersteuning wat die vorige hoof vir hom gebied het.

Meneer X, die vorige hoof van Skool A, het vir Hoof A aangemoedig om sekere vaardighede te verwerf voordat hy aansoek doen vir 'n pos as hoof. Meneer X het vir Hoof A praktiese vaardighede geleer, soos hoe om 'n ontwikkelingsplan vir 'n skool te skryf, hoe om 'n beleid saam te stel, hoe om aansoeke te hanteer, en maniere om mense te betrek. Hoof A voel dat hy hierdeur voldoende voorberei is om die leiers te kon oorneem as hoof, maar hy het nogtans aansoek gedoen vir toelating tot die GOS: Leierskap en Bestuur-kursus.

#### **4.3.2 Hoof B**

Hoof B het ongeveer vier jaar gelede die pos as hoof by die huidige skool aanvaar en staan al ongeveer 30 jaar in die onderwys. Sy was 12 jaar lank adjunkhoof by 'n minder gegoede skool, waaruit sy baie geleer het. As vroulike hoof voel sy sterk oor die ontwikkeling van vroue in bestuursposte in Suid-Afrika en sy sal graag eendag verder wil studeer om haarself op hierdie gebied te ontwikkel. Die lys van kwalifikasies wat Hoof B al voltooi het, lyk indrukwekkend.

Sy het 'n honneursgraad in Afrikaans, en waar sy vroeër jare meer daarop gefokus het om haar kennis van haar vakgebied uit te brei, het sy meer kursusse begin bywoon toe sy besluit het om liever in die bestuur van skole te spesialiseer. Van haar verdere kwalifikasies sluit in: 'n 80 uur-kursus vir departementshoofde; nog 'n 80 uur-kursus vir adjunkhoofde; 'n "Women and Leadership"-kursus, 'n "Leadership Development"-kursus van Eskom in Pretoria, en 'n kursus vir hoofde oor hoe om sterkpunte van mense te gebruik by die Hannelie Rupert Fontaine Trust, voordat sy in 2012 die GOS: Leierskap en Bestuur-kursus voltooi het. Selfs met al hierdie opleiding en ervaring is daar steeds sekere struikelblokke waarmee Hoof B daaglik te doen kry.

Die onverwagte take wat op haar lessenaar beland, kniehalter soms haar gevoel van beheer oor die skool. Alhoewel sy voel dat sy die sake "dag na dag goed kan hanteer" maak die bestuur van finansies sekere funksies uitdagend. Met rekeninge wat betaal moet word en skuld wat agterstallig is, moet krisisbeheer soms toegepas word sodat die skool se funksies

kan voortgaan. Sy erken “finansies speel ’n groot rol en is ’n groot uitdaging” wat tyd neem om onder beheer te bring, net soos wat dissiplinêre gevalle baie van haar tyd in beslag neem.

Soos ook in die geval van Skool A, is leerders wat nie belang stel in skoolwerk nie, maar steeds skool toe kom, vir die hoof problematies. Hoof B kry die gevoel dat ouers reken die skool is “’n tipe van ’n kleuterskool wat net die kinders vir die dag moet hou ... sodat die ouers kan gaan werk”. Om haar met hierdie uitdaging te help, het sy een van die twee adjunkhoofde afgevaardig om haar met die dissiplinêre gevalle by te staan. Die rol wat samewerking in die bestuur van ’n skool speel, is vir Hoof B van die uiterste belang.

Sy reken dat “as jy sou aanvaar en optree asof jy alleen is hierso sal jy regtig nie oorleef nie – jy het mense rondom jou nodig”. Die hiërargie van die skool word ook benut om alle betrokkenes te ondersteun met probleme wat hulle moontlik mag ondervind, en om die druk waaronder die hoof verkeer, te verlig. Delegering is volgens Hoof B ’n absolute noodsaaklikheid en ’n waardevolle eienskap om as hoof ’n sukses van jou skool te maak.

#### **4.3.3 Hoof C**

Hoof C het self skoolgegaan by die hoërskool waarvan hy reeds vir die afgelope 19 jaar die hoof is. Hy het self in hierdie informele nedersetting grootgeword en het ervaring van al die verskillende fasette van die skool. Hy was nie so gelukkig soos ander hoofde om kursusse en werkswinkels te kon bywoon ter voorbereiding vir sy rol as hoof nie, en is aan die diep kant ingegooi. Hy hou wel vol dat hy probeer om ’n “no-excuse school” te bestuur, maar dat dit ’n moeilike taak is. Soos reeds genoem in die beskrywing van die skool, is die massa leerders, en die uitdaging ten opsigte van dissipline wat daarmee gepaard gaan, van die hoof se grootste probleme.

Hy hou nietemin vol dat hy voldoende toegerus is om hierdie probleme die hoof te bied en die skool te lei en bestuur. Op die vraag omtrent sy opleiding het hy geantwoord: “as principal, yes, I’ve been trained, but challenged to implement my training”. Die strukture wat in plek moet wees om die opleiding te gebruik, is vir Hoof C ’n struikelblok. Met sy skoolbeheerliggaam, waarvan meeste lede ongeletterd is, en ’n personeelkorps wat onwillig is om hul beter te kwalifiseer, sukkel Hoof C om strukture in plek te stel sodat hy oplossings kan implementeer.

’n Ander groot probleem wat Hoof C ondervind, is leerders wat laat by die skool opdaag. Soos ook by van die ander skole, ondervind hy ’n toename in ouers wat nie die waarde van

onderrig by hul kinders tuisbring nie, sodat hy in die skool te staan kom voor leerders wat nie daar wil wees nie. Die aantal leerders wat laat by die skool opdaag is kommerwekkend, en Hoof C kon tot dusver nie 'n volhoubare oplossing implementeer nie. Sommige dae sal hy buitentoe gaan en leerders konfronteer wat laat is om agter te kom wat die rede is, en ander dae sal hy eenvoudig die skoolhek laat sluit en die leerders laat buite bly in die hoop dat daardie leerders nie weer sal laatkom nie. Volgens Hoof C besef hy, wanneer hy terugkyk, dat hy in die verlede baie foute gemaak het met die bestuur van die skool.

Voordat Hoof C in 2012 die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie voltooi het, het hy geen ander opleiding vir hoofskap gehad nie. As onderwyser het hy vir graad 12-leerders Engels gegee, en toe die geleentheid gesien om in die bestuur van die skool betrokke te raak as adjunkhoof. Daar was op daardie stadium mense wat hom aangemoedig het om aansoek te doen vir die posisie as hoof, wat hy toe gekry het.

#### **4.3.4 Hoof D**

Hoof D het al 28 jaar se ervaring in die onderwys en was vir 10 jaar hoof van die Departement vir Kurrikulumontwikkeling voordat sy aansoek gedoen het vir die hoofskap by Skool D. Hierdie jare se ervaring het haar geleer hoe om oor die weg te kom met mense wat nie noodwendig dieselfde passie vir die onderwys het as sy het nie. Sy het tans 'n adjunkhoof wat, volgens haar, jaloers is op haar posisie as hoof, en so min as moontlik by die skool doen om haar werk nog moeiliker te maak, maar sy noem dat dit haar nie onder kry nie. Met 'n reeks kwalifikasies wat haar bemagtig, kom dit voor asof sy alles onder beheer het.

Sy het 'n honneursgraad in Opvoedkundige Leierskap en Bestuur aan die Universiteit van Pretoria voltooi, maar nie daar opgehou om kwalifikasies te verwerf wat haar sou voorberei vir haar rol as hoof nie. Sy het kursusse en werkswinkels bygewoon oor leierskap en bestuur, asook oor vroue in leierskap by die CTLI ná 'n onvoltooide BA-graad met sielkunde en geskiedenis, maar het tot dusver nog nie die GOS: Leierskap en Bestuur-kursus geloop nie. Volgens haar het sy, ironies genoeg, die meeste nut geput uit sommige van die sielkundemodules waardeur sy geleer het hoe om die abnormale gedrag van kinders te verstaan.

Die verantwoordelikhede van Hoof D kom ooreen met die hedendaagse voorgestelde lys van verpligtinge soos bespreek deur Hoadley, Christie en Ward (2008:145). Een van die grootste probleme waarmee Hoof D op 'n daaglikse basis te doen kry, hou verband met die dissiplinering van leerders. Daar is 'n tendens by Skool D dat leerders versuim om klasse by



te woon en in die toilette gaan wegkruip. Hoof D beskou hierdie gedrag as abnormaal en steun op haar kennis van die sielkunde om hierdie probleem aan te spreek. Sy probeer by elke leerder vasstel wat die rede vir hul abnormale gedrag is, en skenk dan aandag aan die werklike probleem. Hierdie ondersoek na redes vir abnormale gedrag neem baie van Hoof D se tyd in beslag, en word bemoeilik deur ouers wat haar wil spreek sonder om 'n afspraak te maak.

Volgens Hoof D sukkel sy om haar beplande dagprogram te volg, as gevolg van voortdurende onderbrekings deur ouers wat by die skool opdaag om haar te spreek. In sommige gevalle sal die ouers soggens voor die skool sit en wag om haar aandag te kry, al word daar uitdruklik gevra dat ouers 'n afspraak sal maak vir 'n onderhoud ná skoolure. Hoof D verstaan ook die agtergrond en omstandighede van die meerderheid van die ouers en stel haar beskikbaar vir wanneer dit die ouers ook al pas om haar te spreek, maar sy is van mening dat dit nie veronderstel is om gedurende skooltyd plaas te vind nie.

In antwoord op die vraag oor haar gevoel oor haar bevoegdheid om hierdie tipe probleme aan te spreek, was sy aanvanklik van mening dat sy nie voldoende opgelei is om die probleme op te los nie. Sy verduidelik dat opleiding nie die antwoord is nie, omdat die grootste fout by sosiale probleme in die gemeenskap lê. Die abnormale gedrag van die leerders, reken sy, verg eerder die samewerking van mense soos maatskaplike werkers en verpleegsusters om die probleme buite die skool aan te spreek, sodat sy meer kan fokus op die bestuur van haar skool. Sy het wel later genoem dat sy toegerus voel vir die daaglikse uitdagings danksy die wye verskeidenheid kursusse wat sy oor bestuur gevolg het, maar dat geen kursus haar voldoende kan voorberei vir al haar verantwoordelikhede nie.

#### **4.3.5 Samevatting**

Die rasionaal vir hierdie hoofstuk is om 'n beskrywing te gee van die skole en hoofde wat deel uitmaak van die studie, met die doel om van die ooreenstemmende faktore uit te lig. Hierdeur is dit duidelik gemaak hoe Skole A en B, en daarna Skole C en D, op verskeie gebiede ooreenstem. Met die beskrywing van die konteks en sekere probleme waarmee hierdie hoofde daagliks te doen kry, kan beter verstaan word waarom Bush, Kiggundu en Moorosi (2011:31) van mening is dat “there is a growing realisation that headship is a specialist occupation that requires specific preparation”. Deur middel van die beskrywing is dit duidelik gemaak dat al vier hoofde in hul skole probleme ondervind, en dat sekere kursusse hul moontlik beter voorberei vir die rol as hoof as ander.



In hoofstuk 5 word daar gefokus op die analise van die res van die data. Drie temas word gebruik om die impak van die GOS-kwalifikasie te analiseer en voor te stel. Hierdie temas sluit die pluspunte, tekortkominge, en 'n vergelyking tussen ervaring en die GOS-kwalifikasie op grond van die vier hoofde se ervarings en opinies soos waargeneem by die onderskeie skole.

## **HOOFSTUK 5**

### **Ontleding van data**

#### **5.1 Inleiding**

In hoofstuk 4 is relevante inligting oor die skole, leerders, gemeenskappe, ouerbetrokkenheid en die skoolbeheerliggaam verskaf om agtergrond te gee oor die konteks waarbinne die hoofde funksioneer. Daarna is die hoofde individueel bespreek met die klem op hul kwalifikasies en opleiding as hoof, om beter insig te gee ten opsigte van moontlike ander faktore wat die impak van die Gevorderde Onderwysertifikaat-kwalifikasie (GOS) kan ondermyn of bevorder. Weereens word dit beklemtoon dat hierdie studie nie die GOS-kwalifikasie evalueer nie, maar eerder wil vasstel watter verskil, volgens die hoofde se persoonlike ervaring, die kwalifikasie aan hul eie bestuurvermoëns maak in vergelyking met die ervaring van hoofde wat nie oor die kwalifikasie beskik nie.

Alvorens die temas bespreek word om die data te analiseer, word die fokus op die verhouding tussen die subvrae en die temas beklemtoon. Die rede vir die onderskeid tussen subvrae en temas hang saam met die aard van die data, wat onder andere gebruik maak van onderhoude met oop vrae waar die hoofde binne perke toegelaat is om op die vrae uit te brei. Hierdie data word beter geïnkorporeer by die gekose temas. Deur die ontleding van die data met behulp van temas, word beoog om in hoofstuk 6 tot 'n gevolgtrekking te kom oor die hoofnavorsingsvraag.

Die eerste tema bestudeer die pluspunte van die GOS-kwalifikasie soos weergegee in die onderhoude wat gevoer en getranskribeer is (Bylaag A en B). Deur hierdie moontlike pluspunte word die potensiaal van die GOS, sowel as die ervaring van die positiewe impak daarvan, uitgelig. Die twee hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het se ervarings word eerste geanaliseer, met verwysing na modules in die GOS-kurrikulum sowel as die bewyse wat tydens die waarnemingperiode na vore gekom het. Daarna word gekyk na die opinie en vooropgestelde idees van die ander twee hoofde wat nog net tweedehandse ervaring van die GOS-kwalifikasie het. Hul vaardighede as hoofde sal vergelyk word met die elemente wat voorgehou is asof die GOS-opleiding dit tot stand gebring het.

Tema twee fokus op die tekortkominge van die GOS-opleiding. Hier word die moontlike gapings geanaliseer wat onder andere geïdentifiseer is deur die hoofde wat die kwalifikasie voltooi het. Dieselfde volgorde word gebruik as dié waar die GOS-hoofde se ervarings eerste ontleed word. Daarna word die ooreenstemming met die menings van die hoofde wat nie die

GOS-opleiding voltooi het nie, bespreek, soos watter areas hulle identifiseer wat die opleiding sou kon verbeter, of meer aantreklik sou kon maak.

Laastens word die twee hoofkomponente van voorbereiding vir Suid-Afrikaanse skoolhoofde geanaliseer, naamlik die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie versus jare lange ervaring in die onderwys. Met tema drie word die vier hoofde se menings oor die moontlikhede wat hoofde tans het ter voorbereiding van hul take as hoof van 'n skool, bespreek.

Vervolgens word die werking tussen subvrae en temas uiteengesit.

## **5.2 Werking van subvrae en temas**

Hierdie onderafdeling behels 'n verduideliking van hoe die drie geïdentifiseerde temas die vier subvrae beantwoord.

Die subvrae, soos gestel in hoofstuk 1, bestaan uit die volgende:

1. Ervaar die hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het daardie vaardighede wat tydens die betrokke opleiding verkry word as voldoende?
2. Wat is die invloed van die GOS-kwalifikasie op die funksionaliteit van hierdie skole, ten opsigte van die mate van implementering, gesien uit die perspektief van die hoofde?
3. Watter gebruike en praktyke wat nie in die GOS-opleiding geleer word nie, beoefen die hoofde in terme van hul bestuurstyl en manier waarop hulle leiding neem, wat moontlik by die GOS-opleiding gevoeg behoort te word?
4. Watter ooreenkomste en verskille is daar tussen die hoofde met en sonder die GOS-kwalifikasie se bestuursvermoëns?

Die drie temas wat gebruik word, is:

Tema 1: Pluspunte van die GOS;

Tema 2: Tekortkominge van die GOS; en

Tema 3: GOS versus ervaring.

Die eerste subvraag word onder tema een bespreek. Deur die hoofde se positiewe eienskappe van hul ervaring oor die GOS-kwalifikasie word die bruikbare vaardighede duidelik gemaak. Die mate waartoe hulle hierdie vaardighede as voldoende ondervind, behoort deur middel van hul respons na vore te kom. Met die tweede tema, wat die tekortkominge wat die hoofde

ervaar bespreek, word uitgebrei oor die antwoorde op hierdie subvraag rondom die mate waarin die GOS-opleiding nie voldoen aan hul vereistes om 'n skool en personeel te bestuur nie. Met kennis oor die tekortkominge van die GOS-opleiding, wat vervat is in enkele studies en verslae, behoort hierdie bevindings die subvraag te beantwoord.

Die tweede subvraag word op dieselfde wyse as subvraag een beantwoord, deurdat tema een 'n indruk skep van die positiewe invloed wat 'n hoof met die GOS-kwalifikasie moontlik het op die funksionaliteit van die skool. Deur die pluspunte van die GOS-kwalifikasie word die potensiaal van die GOS, sowel as die ervaring van die impak daarvan, uitgelig met betrekking tot die skool. Hier word die derde tema ook gebruik om die tweede subvraag te beantwoord, met betrekking tot die rol wat jare se ervaring in die onderwysstelsel speel in die funksionaliteit van die skool.

Subvraag drie handel oor die praktiese komponente wat die hoofde ingesluit sou wou hê in die GOS-opleiding, sowel as elemente wat die hoofde sonder die GOS-opleiding gebruik wat nie in die ander skole voorkom nie. Hierdie subvraag skakel direk met die tweede tema (tekortkominge van die GOS), maar daar mag ook positiewe opinies na vore kom (tema een) oor hoe sekere vaardighede nie aangeleer kan word nie as gevolg van konteks-spesifieke probleme.

Subvraag vier word deurlopend in gedagte gehou, waar daar in al drie temas 'n duidelike onderskeid getref word tussen die hoofde met, en die hoofde sonder die GOS-kwalifikasie. Daarmee behoort die ooreenkomste en verskille duidelik te wees en sal die verskil wat die GOS-opleiding maak meer pertinent sigbaar wees.

Onder elke afdeling waar 'n bepaalde tema bespreek word, is daar drie subopskrifte: hoofde met GOS; hoofde sonder GOS; en eie waarneming. Hierdie subopskrifte vergemaklik die aanbieding van die ontleding van die data, en groepeer ook die skole volgens hoofde om die vergelyking duideliker te maak. Daar word deurgaans verwys na die onderhoud-data, waarnemingsnotas en data van die bestudeerde dokumente wat die moontlike verskil wat die GOS-kwalifikasie mag voortbring, uitlig.

Die ontleding van die data onder hierdie drie temas, soos gekoppel aan die beantwoording van die subvrae, word gebruik om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord, naamlik: “Maak die Gevorderde Onderwysertifikaatkwalifikasie: Leierskap en Bestuur 'n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde?”.

### 5.3 Tema 1: Pluspunte van die GOS

Die woord “pluspunte” word gebruik as oorkoepelende term vir alle positiewe, steungewende en bydraende aspekte van die GOS-opleiding wat moontlik die werk van die hoofde kan vergemaklik of verbeter. Die term omskryf beide die opinies van die hoofde en die waarneembare verskil wat dit by die skole maak. Van die vrae in die onderhoud wat in hierdie tema gebruik word, handel oor hoofde se ervaring van die GOS-opleiding, asook hul motivering, verwagtinge, en mening oor die opleiding. Aan die hoofde wat nog nie die GOS-kwalifikasie voltooi het nie is gevra wat hulle reeds van die kwalifikasie gehoor het, wat hul ervaring is van hoofde wat dit wel voltooi het, en wat hul mening is oor die moontlike verskil wat dit vir ’n hoof kan maak (Bylaag A en B).

#### 5.3.1 Hoofde met GOS

Die pluspunte wat na vore kom danksy kontak met hoofde wat oor ’n GOS-kwalifikasie beskik, is gebaseer op hul persoonlike opinies, hul ervaring en dit wat waargeneem is tydens die observasieperiode. Alhoewel hierdie ervarings van die GOS-opleiding van groot waarde is, word ook die opinies van die hoofde sonder die betrokke kwalifikasie gebruik om vas te stel of die verskil werklik deur die GOS-opleiding tot stand gebring is, al dan nie. ’n Pluspunt wat deurlopend in die onderhoude en houdings van Hoofde B en C na vore kom, is die feit dat hulle hierdie kursus begin het met die verwagting om iets te leer of vaardighede te ontwikkel ter verbetering van hul skool. Hierdie verstandhouding is op sigself reeds ’n positiewe eienskap van die GOS-kursus, aangesien die hoofde opnuut nagedink het oor hul voorbereiding vir die posisie as hoof, hul huidige rol as hoof, en waar hulle moontlik sou kon verbeter.

Een van die faktore wat Hoof B noem as noodsaaklik vir die voorbereiding van ’n hoof, is die vermoë om te delegeer, wat sy direk koppel aan die GOS-opleiding. Sy voel dat die GOS-kursus haar ingelig het oor die belangrikheid van delegering, sowel as van strukture in en om die skool: “iewers in die notas van die GOS staan daar van die strukture van die skool; iets van liniêre en horisontale strukture ... iewers is daar ’n naam daarvoor”. Al kan sy nie presies die inhoud of bewoording van die verskillende vlakke of teorieë van die hiërargieë in die onderwys onthou nie, is sy bewus van die belangrikheid daarvan en hoe om dit by haar skool te implementeer. In antwoord op die vraag aangaande haar gevoel van bekwaamheid om die daaglikse probleme van die skool te bestuur, verduidelik sy hoe elke onderwyser veronderstel is om direk met hul graadhoofde te kommunikeer. Die graadhoofde moet weer op hul beurt met die adjunkthoofde kommunikeer en uiteindelik met haar vergader oor enige probleme of

struikelblokke. Haar eie woorde was: “jy sit nie hier op jou eie met al die goed nie – daaglik sit jy met klomp probleme, maar dis nie my probleme alleen nie”. Hierdie eerste pluspunt wil dit laat voorkom asof Hoof B ervaar het dat die GOS-opleiding haar toegerus het met ’n bepaalde vaardigheid, of kennis oor ’n vaardigheid, wat haar help om haar skool beter te kan bestuur.

Uit Hoof B se optrede tydens die waarnemingsperiode was dit duidelik dat sy wel hierdie vaardigheid bemeester het. Sy het twee adjunkhoofde wat onder andere die dissipline en akademiese verrigtinge hanteer, en hulle rapporteer gereeld aan haar oor belangrike gevalle. Die sekretaresses het ook elk hul uiteengesette take en verpligtinge, wat aan die hoof heelwat tyd beskikbaar stel. Sy behartig ook gereeld van die klasse indien onderwysers afwesig is, sodat leerders nie agter raak nie. Alhoewel daar geen konkrete bewyse is dat Hoof B haar vermoë om te deleger by die GOS-kursus aangeleer het nie, het sy wel ervaar dat die GOS-kwalifikasie hierdie noodsaaklike konsep vir hoofde aangeraak het. Dit is moontlik dat sy nog altyd oor die bekwaamheid beskik het om mense te laat saamwerk en die werkslading onder die beskikbare personeel te versprei, of dat sy dit by een van haar ander werkswinkels aangeleer het, aangesien Hoof C, wat ook die GOS-opleiding voltooi het, nie so vaardig voorgekom het met delegering nie.

In Hoof C se geval word die vaardigheid van delegering en die aanwending van strukture waarvolgens verskillende mense hul eie verantwoordelikhede behartig, nie so prominent waargeneem nie – hoewel Hoof C en Hoof B dieselfde GOS-opleidingsessies bygewoon het. Hoof C ervaar onder andere probleme met sy een adjunkhoof wat veronderstel is om volgende jaar af te tree, en tans ’n minimale bydrae tot die skool lewer. Vanweë die ongeletterdheid van Skool C se beheerliggaam, moet Hoof C noodgedwonge veelvuldige verantwoordelikhede ten opsigte van die skoolsake behartig. In hierdie geval is die invloed van ’n sekere module in die GOS-opleiding nie so merkbaar in die funksionering van die skool nie. Hoof C maak wel melding van die positiewe verwagtinge wat hy van die GOS-opleiding gehad het, waar hy sê: “I expected it to tell me what my role is as manager, employer as principal of the school ... what must I not do and what must I do ... and what else I can do to improve”. Hy maak dit ook later duidelik dat “what I expected was what I got”.

As deel van die lys verwagtinge wat Hoof B oor die GOS-kursus gehad het, word ’n reeks elemente soos wetgewing, mentorskap, finansies, rekenaarsistels en die rol van die hoof genoem. Daar was dus duidelik by Hoof B ’n groot behoefte om verdere opleiding te

ontvang sodat sy beter toegerus sou voel vir haar verpligtinge as hoof, al het sy verskeie ander kursusse en werkswinkels bygewoon. Die positiewe gevoel oor die GOS-opleiding kom na vore waar sy sê: “ek is nederig as ek sê ek het ’n hele klomp goed daar geleer ... ek het my verwagtinge wat ek gehad het – ek kan ’n regmerkier daar sit”. Met so ’n uitgebreide lys verwagtinge was die kans redelik goed dat die GOS-kwalifikasie aan sommige van Hoof B se verwagtinge sou voldoen. Hierna volg ’n analise van haar ervaring met verwysing na enkele elemente wat sy gelys het.

Hoof B is van mening dat sy meer geleer het oor mentorskap, en nou die belangrikheid insien van die opleiding wat hoofde vir onderwysers kan bied. Sy toon ’n groot belangstelling in mentorskap waar sy sê: “Ek wou mentorskap in al sy fasette ervaar voordat ek ’n mentor vir iemand anders wou wees, want ’n groot deel van hoofskap is om ’n mentor te wees vir onderwysers en vir leerders ook”. Dit kan gekoppel word aan die keusemodule “Skoolgebaseerde Mentorskap” waarin studente bewus gemaak word van die belang van kennisoordrag van een groep bestuurders na die volgende, met die oog op deurlopende groei binne die skool.

Die mentorstelsel van Universiteit Stellenbosch se GOS-kursus was gebaseer op ’n tutoriaalprogram waar die GOS-studente een keer per maand bymekaarkom om die GOS-werkopdragte te bespreek. Hierdie sessies is gelei deur afgetrede hoofde wat vir die tydskuur van die GOS-opleiding as mentors aangestel is. Die groter doel van die mentorstelsel is in die eerste plek om GOS-studente te help met die inhoud van die GOS-program, maar in die tweede plek om advies te gee oor die bestuur en leiding van ’n skool. Die GOS-program maak daarvoor voorsiening dat mentors na die studente se skole te kan gaan om die vlak van implementering van hul werkopdragte waar te neem. Hierdie kwessie is ook bespreek deur Msila (2013:447), waar genoem word dat slegs vyf van die 18 hoofde wat aan daardie studie deelgeneem het by hul skool besoek is, as gevolg van finansiële tekorte.

Die probleem met hierdie stelsel is egter die aantal studente per mentor, wat die mentorsessies toelaat om te veralgemeen en die persoonlike aspek daarvan verminder. Administratiewe sake belemmer gewoonlik die oordrag van kennis wat mentors uit hul ervaring opgedoen het na die GOS-studente. Soos ook deur Bush, Kiggundu en Moorosi (2009:36) beklemtoon word, speel die skakel tussen mentor en mentee ’n kardinale rol in die moontlike sukses van die stelsel. Die gaping tussen hierdie afgetrede hoofde, met jare se

ervaring, en die konteks waarin die GOS-studente die vaardighede moet gaan toepas, soos die bestuur van hulpbronne, is ook te groot.

Waar Hoof B die mening uitspreek dat sy iets geleer het omtrent die bestuur van hulpbronne, onderskei sy nie tussen kontakssessies en mentorsessies nie. Hierdie vaardigheid wat sy opgedoen het, is verbasend as haar jare aan ervaring in die onderwys as deel van verskeie bestuurspanne in ag geneem word, asook die hoeveelheid alternatiewe kursusse wat sy al voltooi het. Die bestuur van hulpbronne, veral dié van finansies, is moontlik een van die grootste struikelblokke wat nuwe hoofde ervaar, aangesien daar nie vir die gewone onderwyser voldoende voorbereiding is om hierdie verantwoordelikheid te bemeester nie. Moloi (2007) beskryf hierdie verantwoordelikheid as een van die grootste aanpassings wat hoofde moes maak nadat die nuwe Skolewet in 1996 in werking getree het. Ook Hoof C het melding gemaak van die nut wat die module oor finansiële bestuur vir hom gehad het. Hierdie afdeling het heel moontlik in die module “Organisatoriese stelsels, fisiese en finansiële hulpbronne” aandag geniet.

’n Volgende element waarmee die GOS-opleiding Hoof B se kennis verbreed het, was dié met betrekking tot verhoudings met “partnerships”. In die evalueringsverslag van die Departement van Onderwys (2009:83) word ook melding gemaak van die problematiek tussen ’n Wes-Kaapse hoof en die insethouders. Sekere ouers en onderwysers was van mening dat die hoof in die betrokke verslag nie oor die nodige vaardighede beskik het om te sorg dat die belanghebbendes saamwerk nie. In reaksie op die kommentaar oor die hoërskoolhoof se onvermoë om ’n goeie verhouding te vestig tussen die beheerliggaam, die borge en die skool, het die hoof te kenne gegee dat dit toegeskryf kan word aan die veranderende gemeenskap en relatiewe jong beheerliggaam. In Skool B se geval wil dit voorkom asof Hoof B ’n soortgelyke dilemma ondervind het, maar sy is van mening dat die GOS-kursus haar gehelp het om hierdie verhouding beter te verstaan:

“Ek sien ‘partnerships’ nou heeltemal anders as in die verlede wat ek net gedink het dis mense wat skool toe kom en geld kom gee. Ek weet nou dis ’n vennootskap waar jy iets moet gee vir daai mense, maar dat jy mekaar die healtyd moet respekteer en dat jy moet dit wat hulle vra moet jy vir hulle doen”.

Nog ’n aspek van die GOS-kwalifikasie wat Hoof B as nuttig beskou, het betrekking op die taalmodule. In Skoolbestuur en Leierskap – Taalvaardigheid, word van studente verwag om vernuwend te dink oor praktiese gebruike van taal en kommunikasie. Een van die



vaardighede wat Hoof B die meeste gebruik is: “die skryfgedeelte van GOS – die “language and teaching” – want daar het ons nou geleer skryf”. Komende uit die mond van ’n taalonderwyseres kan dit gesien word as ’n pluimpie vir die GOS-kurrikulum.

Hierdie positiewe eienskappe kan dus as nuttige aspekte van die GOS-opleiding gesien word, aangesien beide hoofde ’n duidelike tekort daaraan toon en voel dat dit met die GOS-opleiding aangespreek word. Om hierdie rede word die skole met hoofde sonder die GOS-kwalifikasie gebruik om te probeer vasstel hoe hulle byvoorbeeld die finansies van die skool kan bestuur sonder dat hulle die GOS-kursus voltooi het. Die doel daarvan is om te probeer bepaal of dit wel die GOS-kursus is wat die verskil maak.

Die duidelike behoefte aan kennis en vaardighede speel moontlik ook ’n rol in Hoof B se gevoel oor die waarde wat die GOS-kursus vir haar het. Die bereidwilligheid om te leer en te vorder in haar rol as hoof spreek duidelik uit haar lang geskiedenis van opleiding, en dit is verbasend dat sy voel sy kon nog soveel leer uit die GOS. Hoof C is ook van mening dat die kennis wat hy by die GOS-opleiding opgedoen het hom selfs meer sou kon help indien hy die kursus reeds twee dekades gelede deurloop het. Die behoefte aan hierdie tipe kursus is dus duidelik volgens die hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het, en dit stem ooreen met Bush en Oduro (2011:32) se mening dat gekwalifiseerde hoofde beter toegerus sal wees om die vereistes van hoofskap na te kom.

Vir Hoof C was nog ’n positiewe eienskap die feit dat hy voel hy selfs meer waarde uit die GOS-opleiding sou kry indien hy dit al vroeër voltooi het. By meerdere geleenthede erken hy dat hy as hoof van sy skool al baie foute begaan het en dat hierdie kursus hom vroeër in sy loopbaan as hoof sou gehelp het. In sy eie woorde beweer hy dat: “I now understand how I might have demotivated some of my teachers” en dat die GOS-kursus hom gehelp het om hierdie foute te identifiseer. Hy is ook van mening dat dit nou baie moeilik is om daardie foute reg te stel, aangesien hy oor soveel jare daarmee volgehou het en nou ewe skielik dinge wil verander.

Nog ’n pluspunt van die GOS-kursus is die manier waarop Hoof C die res van sy personeel wil aanspoor om ook die kwalifikasie te voltooi. Hy voel dat sy skool hierby sou kon baat, aangesien hy ervaar het watter groot verskil dit maak by ’n buurskool waar verskeie lede van die bestuurspan die kursus saam voltooi het, en dus op dieselfde golflengte kan dink en idees implementeer. Hy verduidelik wat hy by die GOS-opleiding waargeneem het: “I liked that there was one school and they had the principal and his deputies, so wow – if they go out

there what changes they could make as a team”. Hierdie houding dui op die behoefte om die skool se bestuursplan te ontwikkel en op te lei, en die gevoel dat dit met behulp van die GOS-kwalifikasie vermag kan word.

In Hoof C se geval kom dit voor asof hy tot so ’n mate oortuig is van die pluspunte van die GOS-kwalifikasie, dat dit hom inspireer om die res van sy bestuursplan by die kursus in te sluit. Hy het al verskeie pogings aangewend om sy adjunkhoofde by die kursus te betrek, maar ervaar teenstand. Afgesien daarvan dat sy een adjunkhoof volgende jaar aftree, het sy ander adjunkhoof al twee keer met die GOS-kursus begin, maar elke keer gestaak. Hy sê dat “even when I started I hoped that the next year there would be some other people with me, but they said they are so tired and didn’t want to go back to the books”. Die moontlike nut van die kwalifikasie word dus deur Hoof C besef, sowel as die potensiaal indien meer personeel- of beheerliggaamlede dit sou voltooi, maar die personeel by die skool voel nie dieselfde daarvoor nie.

Beide Hoofde B en C het erken dat die GOS-opleiding hulle gehelp het met verskeie aspekte van hoofskap en dat hul algemene indruk van die kursus positief is. Hierdie positiewe impak wat die GOS-kwalifikasie op die hoofde het, spreek duidelik uit Hoof C se opmerkings, soos “I say it’s a good one ... I think it’s on the spot”, en Hoof B wat sê “die GOS en dit wat ek gekry het, het voldoen aan die doelwit wat ek gehad het ... ek het meer geleer”.

Al hierdie pluspunte wil dit laat voorkom asof die hoofde wat die GOS-opleiding suksesvol voltooi het, ervaar dat die vaardighede wat hulle daar opgedoen het bruikbaar is in die praktyk. Die mate waarin die GOS-inhoud deur hierdie hoofde aangeprys word, skep die indruk dat die GOS-kursus ’n duidelike positiewe invloed op hul skole se funksionering het. Vervolgens word daar stilgestaan by die menings en ervarings van hoofde wat nog nie die GOS-kwalifikasie verwerf het nie. Alhoewel hulle geen eerstehandse ervaring van die GOS-opleiding het nie, dra beide Hoofde A en D kennis van persone wat dit wel voltooi het en hul ervaring daarvan aan daardie hoofde meedeel. Deur hierdie punt te bespreek, word ’n deel van subvraag vier ook aangeraak, te wete die ooreenkomste en verskille tussen hoofde met, en hoofde sonder die GOS-kwalifikasie.

### **5.3.2 Hoofde sonder GOS**

Die hoofde sonder die GOS-kwalifikasie (Hoofde A en D) se ervarings ten opsigte van die moontlike pluspunte wat die kwalifikasie mag inhou, word vervolgens geanaliseer. Alhoewel hierdie hoofde nie eerstehandse ervaring van die GOS-kursus het nie, het hulle wel persepsies

daaroor en kom hulle gereeld in aanraking met hoofde wat dit wel voltooi het. Hierdie opinies lig moontlike pluspunte van die GOS-opleiding uit wat hulle meen voordelig kan wees. Hul ervarings word gebruik in vergelyking met dié van hoofde wat wel die opleiding voltooi het. Daardeur word dit duidelik of die afleiding gemaak kan word dat die verskil wat deur Hoofde B en C waargeneem is, wel aan die GOS-kwalifikasie toegeskryf kan word.

Hoof A sê dat hy kennis dra van die GOS-kwalifikasie en dat hy op 'n stadium self die kwalifikasie sou voltooi, maar dat daar iets voorgeval het. Hy ken 'n hele aantal hoofde wat die GOS-kursus voltooi het en sê dat hy luister na hul menings daaroor. Volgens hom beweer sommige hoofde dat hulle baie uit die kursus geleer het, terwyl ander erken dat hulle dit net gedoen het “vir die stukkie papier”. In sulke gevalle word die siening van die GOS-kwalifikasie gevestig as 'n voorvereiste vir bevordering in die onderwys, wat 'n positiewe eienskap is, maar dat die kwalifikasie as sodanig moontlik nie van veel waarde is nie.

Die persepsie van die GOS-kwalifikasie van Hoof D is ook grotendeels beïnvloed deur wat sy van haar medehoofde en kollegas gehoor het: “I can see that it opened other people's eyes ... most of the people that have completed the ACE are recommending it”. Al haar ander beskrywings van die GOS-kursus is net positief en sy sê dat: “it is an empowerment of your force as a manager ... I think it is a well-researched course”. Sy is ook onder die indruk dat die GOS-opleiding alle aspekte dek wat 'n hoof vir bestuur mag nodig kry, insluitende “what is expected of the manager, the skills, ... what you must know, what is expected of you as the manager ... so you will know exactly what you must do, how to make it work”. Hierdie siening is 'n groot pluspunt vir die opleiding van hoofde, mits daar bewyse bestaan van die verskil wat dit teweegbring.

Hoof A beweer “daar is manne wat sê hulle het dit insiggewend gevind”. Die houding en ervaring waarmee mense die GOS-kursus verlaat, en wat hulle aan ander meedeel, kan as pluspunte beskou word. Dit kan ander hoofde inspireer om ook beter gekwalifiseerd te raak, wat positiewe gevolge mag hê vir skole en leerders, maar die teenoorgestelde kan ook geld. Oor die algemeen blyk dit egter dat die pluspunte van die GOS-kwalifikasie meer prominent is as die tekortkominge. Uit eie ervaring sê hoof A: “sommiges het weer die kalmte ervaar daaruit en wat sê kom ons verander die styl en maak dit beter”. Hy spreek hom verder as volg uit:

“Ek dink dat ’n mens met ’n gesonde verstand mos self sal weet dit sal mos goed wees vir my, of ek kan dit probeer – miskien help dit, so die GOS-kursus kan sommige ouens meer help as ander ... dit kan rowwe diamante mooi slyp”.

Dit wil dus voorkom asof Hoof A van mening is dat hoofde self kan besluit of hulle sal baat vind by die GOS-opleiding. Die aandag word gevestig op die feit dat hy dink sekere hoofde hierdie tipe opleiding meer nodig het as ander, maar dit blyk dat Hoof A tot dusver meer positiewe as negatiewe menings oor die GOS-kwalifikasie teëgekom het en die nut daarvan insien.

Op die vraag omtrent sy eie mening oor die GOS-kursus, het Hoof A geantwoord na aanleiding van wat hy al gehoor het, eerder as om te sê wat hy self van die kursus dink. Hy noem dat hoofde erken dat die GOS-opleiding hulle help met sekere aspekte van dienslewering en die opleiding van nuwe onderwysers, of meer insig gee oor maniere waarop sekere situasies hanteer kan word. Dit korreleer met Hoof B se uitsprake oor die vaardighede wat sy by die GOS-kursus geleer het. Hierna volg ’n meer kritiese beskouing van die vaardighede wat Hoof B gelys het as die resultaat van GOS-opleiding, in vergelyking met Hoof A se optrede sonder dat hy die GOS-kwalifikasie voltooi het.

Die eerste vaardigheid wat moontlik Hoof B se bestuursvermoëns verbeter, is delegering. Hoof B het ervaar dat die GOS-kwalifikasie haar vermoë om te deleger, en die strukture binne die skool te gebruik, bevorder het. Die bewyse daarvan is ook waargeneem waar sy die twee adjunkthoofde gebruik om verskeie verantwoordelikhede na te kom, sodat sy nie alles alleen probeer doen nie. Hoof A se vaardigheid om effektief te deleger is ook opgemerk met betrekking tot sy sekretaresse en sportkoördineerder wat gereeld hulp verleen, al het hy as hoof nie die GOS-kursus voltooi nie. Veral met sy “open door policy” waar leerders, ouers of personeel hom enige tyd kan kom spreek, moet hy gebruik maak van ander persone om sekere take te verrig.

Volgens die Personnel Administrative Measurement-dokument (1999:8-9) is een van die verantwoordelikhede van die hoof om interaksie met belanghebbendes te bewerkstellig in belang van die skool. Sonder die GOS-opleiding sou Hoof B dus ’n tekort aan daardie vaardigheid beleef het, en tog word dieselfde leemte in Hoof A se geval waargeneem. Hoof A vertel onder andere van sy ervaring met die gebrek aan ondersteuning van omliggende sakeondernemings aan die skool waar hy en sy hoofleiers te voet na hierdie ondernemings gegaan het om borge vir ’n jaarboek te soek. Die uitkomst was, in sy woorde, “net een

organisasie het ons geborg ... daar is nie juis borge wat mildelik gee nie, ten spyte daarvan dat ons gaan vra”.

Nog ’n pluspunt waarby Hoof B aanklank gevind het, is die belangrikheid van mentorskap vir die ontwikkeling van jonger personeel. Soos wat ook in hoofstuk 2 bespreek is met verwysing na die uitsprake Van Louw en Waghid (2008:211), is die potensiaal vir leierskap groot, al word dit ondermyn deur vooropgestelde idees of konnotasies met skoolinspekteurs in die apartheidsjare. Hoof A het hierdie verwesenliking van potensiaal en ander voordele moontlik in ’n sterker mate ervaar tydens sy eerstehandse ervaring van hoofskap toe mnr. X aan hom allerlei vaardighede geleer het, sodat Hoof A in sy voetspore kon volg.

Dieselfde tendens word waargeneem in die bestuur van hulpbronne. Hoof B rapporteer dat die GOS-opleiding ’n verskil gemaak het aan haar vermoë om die skool se hulpbronne beter te bestuur. Hierdie aanname mag heel moontlik korrek wees, maar die vraag is waar Hoof A hierdie vaardigheid ontwikkel het sonder die GOS-kwalifikasie. Hoof A, wat uit haar vorige ervaring as Bybel- en taalonderwyser die minimum met finansies te doen gehad het, was ten tyde van die ondersoek in beheer van die skool se finansiële sake. Waar finansiële sake twee van die elf amptelike verantwoordelikhede van die skoolhoof uitmaak volgens die SASW (2011:25-26) artikel 16A(2)(i) en (j), is dit eintlik kommerwekkend dat Hoof A, sonder enige opleiding in dié veld, daarmee dieselfde, indien nie beter nie, vaar as Hoof B met al haar kwalifikasies (insluitende die GOS-kursus).

In die vergelyking tussen Hoofde C en D kom dieselfde tendens voor. Alhoewel Hoof C beweer dat hy met sy GOS-kwalifikasie kennis opgedoen het oor finansiële bestuur, kom dit voor asof Hoof D, sonder die GOS-kwalifikasie, se skool ten opsigte van finansiële sake in dieselfde of selfs beter vorm is. Die feit dat Hoof C verwag het om kennis oor finansiële bestuur op te doen tydens die GOS-opleiding, toon weereens dat sommige huidige hoofde onvoldoende voorberei is vir hul take en verantwoordelikhede. Al is Hoof C reeds byna 19 jaar lank die hoof van Skool C, en het hy eers in 2012 die GOS-kwalifikasie verwerf, het hy beweer: “what I expected was what I got; like financial management and all that”. Hoof D reken dat haar kennis oor finansies te danke is aan haar honneursgraad in Onderwysbestuur waar hierdie kwessie in een van die modules behandel is.

Oor die algemeen word die pluspunte van die GOS-kwalifikasie sterk beklemtoon deur hoofde sonder dié kwalifikasie, wat aandui dat die GOS-opleiding die regte boodskap uitstuur. Uit die vergelyking tussen die hoofde met, en hoofde sonder hierdie kwalifikasie, is

dit nie duidelik of slegs die GOS-kursus hierdie pluspunte na vore bring nie. Vir die doeleindes van hierdie studie is hul onderskeie menings oor die verskil wat die GOS-kwalifikasie maak egter voldoende. Hierna volg is 'n beskrywing van sekere pluspunte van die GOS-opleiding, soos deur die navorser waargeneem.

### **5.3.3 Eie waarneming**

As navorser wat sommige sessies van die GOS-kursus bygewoon het, kom ek tot die gevolgtrekking dat die volgende pluspunte van die kursus moontlik 'n verskil kan maak:

- gesprekke met ander GOS-studente;
- die wye area van teoretiese kennis wat gedek word;
- die moontlikheid van 'n praktiese komponent wat aan opdragte verbonde is;
- vaardighede soos die rekenaar- en taalmodules wat ontwikkel word; en
- mentorskap.

Deur die geleentheid wat aan die GOS-studente gegee is om oor sekere kwessies te praat en hul ervaring met die klas te deel, het dit voorgekom asof GOS-studente verbaas is oor die ooreenkomste tussen hul eie probleme en dié van ander hoofde. Hulle kon eerstehands verneem hoe ander hoofde of adjunkhoofde met soortgelyke kwessies worstel, en kon deelneem aan die gesprek oor moontlike oplossings. Die verskeidenheid in die kursusgangers se kontekste het uiteraard in die klas 'n rol gespeel, maar met die hulp van die aanbieder kon meerdere studente hul menings lug.

Met die agt hoofmodules en twee keusemodules word 'n wye spektrum van teoretiese kennis gedek, wat die moontlikheid verhoog dat 'n GOS-student wel iets nuuts sal leer. Die gebruik van akademiese bronne en literatuur het ook heel moontlik hul verwysingsraamwerk vergroot en meegebring dat hulle nuwe areas van kennis ontdek. Aangesien baie van die GOS-studente slegs oor 'n onderwysdiploma beskik, is hierdie kursus, in terme van die raadpleging van verskillende bronne, tot voordeel van die studente.

Aangesien die universiteit se jaarboek klem lê op die “ongewenste skeiding tussen praktyk en teorie” en die GOS-kursus die vorm aanneem van “skoolgebaseerde opleiding en evaluering, waar die klem op verandering van gedrag en waardes val” (Universiteit Stellenbosch, 2014:43), ontstaan die potensiaal vir hierdie oorbrugging. Die pluspunt hieraan verbonde is dat studente veronderstel is om in die skool hul opdragte prakties te implementeer en dan, as deel van hul portefeulje, daaroor reflekteer. Hierdeur kan die

skeiding tussen teorie en praktyk wel verklein word, maar dan slegs indien die studente van die toepassingsmoontlikhede gebruik maak en die skool aan hulle die geleentheid gee om hierdie nuutverworwe kennis in werking te stel.

Dit sluit aan by die ontwikkeling van praktiese vaardighede soos in die modules oor taalvaardigheid en rekenaargeletterdheid. Die pluspunte aan hierdie modules verbonde is uiteraard van groter waarde vir die GOS-studente wat tekortsiet aan ervaring in daardie areas. Alhoewel uiters beperk, behoort die studente die basiese vaardighede van rekenaars te kan bemeester, aangesien daar spesifiek gefokus is op funksies wat die hoof daagliks moet gebruik. Met die taalvaardighedsmodule is die praktiese komponent ook benadruk waar studente sommige van hul eie skool se dokumente of nuusbriewe krities en taalkundig moes analiseer.

Die potensiaal van die mentor-element van die GOS-kwalifikasie is reeds bespreek, maar verdere klem kan gelê word op die noodsaak vir konteks-spesifieke mentorsessies om GOS-studente nie slegs met die inhoud van die program te help nie, maar ook leiding te verskaf op grond van hul mentors se ervaring in die onderwys.

Tot dusver wil dit voorkom asof daar duidelike pluspunte verbonde is aan die GOS-kwalifikasie, soos getuig deur Hoofde B en C, sowel as deur meeste van die kollegas wat die kursus voltooi het en met wie Hoofde A en D in kontak is. By nadere ondersoek blyk dit wel asof hierdie pluspunte nie almal direk gekoppel kan wees aan die GOS-kursus nie, aangesien Hoofde A en D soortgelyke vaardighede toon as dié van hoofde wat die kursus voltooi het. Vervolgens word van die tekortkominge van die GOS-kwalifikasie ontleed.

#### **5.4 Tema twee: Tekortkominge van die GOS**

Die verskil wat die GOS-kwalifikasie kan maak, word moontlik aan bande gelê deur die tekortkominge wat in hierdie tema bespreek word. Die woord “tekortkominge” verwys na van die gebreke, swakpunte en areas waar die GOS-opleiding moontlik sou kon verbeter. Hierdie tema sluit direk aan by subvraag vier wat handel oor van die gebruike en praktyke wat nie in die GOS-opleiding geleer word nie, maar tog deur hoofde beoefen word, en moontlik by die GOS-opleiding, of soortgelyke kwalifikasies, gevoeg behoort te word. Deur ’n bespreking hiervan word die tekortkominge van die GOS-kursus ontleed. Waar die hoofde sonder die GOS-opleiding sekere gebruike volg wat die GOS-opleiding sou kon aanvul om moontlik ’n verskil te kan maak, word hierdie gebruike uitgelig en ontleed.



Die vrae in die onderhoudskedule wat op hierdie tema van toepassing is, skakel met sake wat die hoofde met die GOS-kwalifikasie graag aan die kwalifikasie sou wou verander, sowel as met die hoofde se menings oor wat die grootste rol in hul voorbereiding as hoof gespeel het. Hierdeur word die eerstehandse ervaring van die GOS-hoofde weergegee oor tekortkominge wat hulle ervaar het, sowel as die perspektief van al die hoofde oor aspekte wat hulle die meeste gehelp het ter voorbereiding van hul daaglikse verantwoordelikhede as hoof.

Weereens word hoofde met, en hoofde sonder die GOS-kwalifikasie onderskeidelik gebruik om die verskil duidelik oor te dra en sodoende subvraag vier aan te spreek. Die hoofde met die GOS-kwalifikasie se terugvoering word, soos met tema een, eerste ontleed. Daarna verskuif die fokus na die ervaring van die hoofde sonder die GOS-opleiding om aan te toon hoe en waar hoofde in die algemeen (tot voor die GOS-kwalifikasie se ontstaan) hul voorbereiding vir hierdie posisie in die skoolstelsel moes verwerf het. Hierdeur word beklemtoon wat vir hulle van in die praktyk belang is, in vergelyking met wat die GOS-kursus moontlik aan hulle sou kon bied.

Aan die einde van hierdie tema word die navorser se eie waarneming weereens bespreek na aanleiding van sekere struikelblokke wat by die kontakssessies en mentorsessies geïdentifiseer is. Relevante literatuur sal ook deurgaans gebruik word om die ontleding aan te vul met die enkele studies en verslae wat daarmee ooreenstem. Deur middel van die ontleding word die argument verder ontwikkel oor die hoofnavorsingsvraag: “Maak die Gevorderde Onderwysertifikaat: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie ’n verskil aan die bestuursvermoëns van hoofde?”.

#### **5.4.1 Hoofde met GOS**

Sommige van die tekortkominge van die GOS-kwalifikasie sentreer rondom die probleme wat die hoofde ondervind het met die metode waarvolgens die inhoud van die kursus oorgedra is, terwyl ander tekortkominge meer direk verband hou met die inhoud self. Met die ontleding van die onderhoude is gevind dat die hoofde wat die GOS-kursus voltooi het, voel dat hulle graag ’n verandering aan die assesseringsmetode sou wou sien. Hoof B voer aan: “daar is ’n deel waar mens ’n portefeulje moet ingee en toe kom ek agter dat die manier wat daardie portefeulje aangepak word uitdagend is”. Dit stem ooreen met wat tydens die GOS-kontakssessies waargeneem is, waar minstens ’n kwart van die oggendsessies aan die saamstel van die portefeulje bestee is. Alhoewel heelwat aandag daaraan geskenk is met die verduidelikings en beplanning van die portefeulje se uitleg, het dit voorgekom asof die GOS-



studente daarmee sukkel. Daar kan geredeneer word dat 'n portefeulje nie noodwendig 'n verskil aan die hoofde se bestuursvermoëns sal maak nie, maar dit dra wel by tot die totale ervaring van die GOS-opleiding, wat die mate van implementering kan beïnvloed.

Hierdie problematiese aspek van die GOS-kurrikulum kan as ironies gesien word, aangesien die vorige nasionale kurrikulum, Uitkomsgebaseerde onderrig (UGO), groot klem gelê het op die belangrikheid van portefeuljes. Bush, Kiggundu en Moorosi (2009:37) stel dit as volg: “The main assessment tool employed by the HEIs [Higher Education Institutions] is the portfolio, which is intended to include all the assignments, plus school based documents, student reflections and a research project”. Dit mag wees dat die uitdaging verbonde aan die portefeuljes toegeskryf kan word aan die hoeveelheid tyd wat die voorbereiding van die portefeuljes in beslag kan neem indien die GOS-studente nie noukeurig boekhou en voldoende tyd bestee aan hul opdragte en dokumente nie. Soos reeds beskryf in hoofstuk 4, kom Hoof B voor as 'n perfeksionis wat alles deeglik orden en rangskik, en tog het sy ook die portefeuljestelsel problematies gevind. Die grootste gebrek wat hier na vore kom, is die gaping tussen die GOS-studente se voorkennis en dit wat van hulle verwag word.

Nog 'n element wat Hoof B graag aangepas wil hê, is die hoeveelheid leeswerk wat van hulle verwag word. Alhoewel Hoof B, as taalonderwyseres, nie 'n probleem het met lees nie, het sy die volume artikels en ekstra materiaal van sekere modules te veel gevind. Die GOS-opleiding, soos aangebied deur Universiteit Stellenbosch, bestaan uit maksimaal vyf modules per jaar, en vir elke module is daar minstens drie werkopdragte, bewysstukke en refleksies (oor elke opdrag) wat ingelewer word en deel uitmaak van die portefeulje. Daarmee saam het elke module sy eie voorgeskrewe leeswerk waarvoor sommige dosente aanvullende materiaal verskaf. Msila (2013:446) het ook in sy studie oor die GOS-opleiding bevind dat: “participants stated that the universities tended to overstress the importance of assessment in the programme”. Die noodsaaklikheid vir assesseringsgeleenthede van 'n tersiêre kursus is vanselfsprekend, maar die manier waarop dit by die studente aanklank vind moet in ag geneem word om die maksimale effek van die verskillende modules te verseker.

Hoof C het gedurende die onderhoud erken dat sy vlak van tersiêre onderrig minimaal is as gevolg van die beperkte geleentheid wat hy gehad het. Hy het, soos 'n groot aantal van die GOS-studente, aanvanklik gesukkel met die werkslading en die vlak van akademiese verwagtinge. Mashinini en Smith (1995, na wie verwys word in Moloi, 2007:470) het destyds reeds die aandag gevestig op die probleem wat gepaard gaan met die ontwikkeling

van 'n opleidingsprogram vir bestuurders waarvan die deelnemers se vorige ervarings verdeel was volgens die vier rasse-groepe. Een van die elemente wat hierdie struikelblok veronderstel is om makliker te maak, is die gebruik van groepwerk, maar Hoof C reken: “I was in a group of eight, but we had to be divided. I was with three ladies and yo...it was tough”. Dit mag dalk vir Hoof C moeilik gewees het om saam te werk met mense waar hy nie noodwendig die laaste sê het nie, aangesien hulle almal as studente moes saamwerk en hy, ná 19 jaar as hoof van Skool C, gewoon was aan kontrole en beheer oor die meeste situasies. Dus kom dit voor asof die metodes wat gebruik is vir die oordrag van kennis en vir assessering van die GOS-opleiding meer struikelblokke veroorsaak het in die ontwikkeling van bestuursvaardighede as om geleenthede te skep as gevolg van die beperkinge en uitdagings van die kurrikulum.

Nog 'n swakpunt van die GOS-opleiding wat Hoof C ervaar het, is die feit dat te veel inligting binne 'n kort tydperk aan hulle oorgedra is. Hoof C stel dit soos volg: “to me it told me that the programme is too compact” en hy voel dat daar te min melding gemaak is van sake wat prakties op sy skool van toepassing is. Dieselfde waarneming is gemaak deur Msila (2013:447), waar een van die bevindings is dat: “universities tended to load them with information and theory”. Dit sluit aan by die probleem wat Hoof C ondervind het om die kennis wat hy opdoen tydens die GOS-sessies by sy skool tot uitvoering te bring. Hy sê: “now you come to school and you’ve learnt that thing, but the other real thing is the child – now you can’t apply what you’ve learnt”. Hiermee verwys Hoof C na 'n situasie waar 'n leerling van Skool C gesterf het gedurende die tyd wat hy besig was met die GOS-kursus, en hy dus nie die voorgeskrewe implementerings by sy skool kon deurvoer nie. Hierdie gaping tussen teorie, praktyk en realiteit is moontlik deel van wat Hoof B inspireer om verskeie kursusse by te woon.

Hoof B het, soos gemeld in hoofstuk 4, al meer werkswinkels bygewoon oor leierskap en bestuur. Hierdie tipe volgehoue en langtermyn ontwikkeling word gesien as voordelig vir onderwysers en hoofde, maar Hoof B het gevoel dat daar minstens 'n skakel kon gewees het tussen die GOS-kwalifikasie en van hierdie ander kursusse oor soortgelyke onderwerpe. Hierdie leemte het tot gevolg gehad dat sy 'n konflik van belange ondervind het: “hulle [GOS-opleiding] vra byvoorbeeld jy moet elke keer 'n SWOT-analise [“Strengths; Weaknesses; Opportunities; Threats”] instuur, maar daardie selfde tyd wat ek met die GOS besig is, woon ek 'n ander kursus by wat weer sê jy werk nie met jou swakpunte nie, jy werk met jou sterkpunte – so toe bots die twee wêreldes nou eintlik”. Alhoewel elke kursus sy

gekoos teorieë volg, kan die verskil wat die GOS-kursus vir hoofde maak soveel groter wees indien die nodige skakels gemaak word en erkenning gegee word vir die hoofde wat wel hierdie ander ontwikkelingsgeleenthede benut om hulle beter toe te rus vir hul verantwoordelikhede as hoof.

Die hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het, is gevra wat vir hulle van die meeste waarde was in terme van hul voorbereiding vir die verantwoordelikhede van hoofskap. Hierdie vraag is gestel nadat hulle hul geskiedenis met die GOS-opleiding meegedeel het, en logies gesproke sou dit vir hulle maklik gewees het om net weer die GOS-kwalifikasie te opper, maar die teenoorgestelde het gebeur. Hoof B huldig die volgende mening:

“Ek was Adjunkhoof gewees en ek het twee weke ’n Eskom kursus gedoen in Pretoria en die hoof het vir my gestuur en ek dink dit was ook deel van my voorbereiding – dit was ’n ‘principal workshop’ gewees ... dit het my die meeste voorberei – daai twee weke kursus in Pretoria. Ons het nogal ‘heavy’ deurgekom en gesprekke gehou om uit te beeld dit wat op jou wag”.

Dieselfde kan moontlik geld vir Hoof C, wie se opinie oor die waardevolste bydrae tot sy voorbereiding as hoof is: “I was acting principal and there was this person who said I can guide and help you, so with my department I went there – just to hear”. Die GOS-kwalifikasie het dus nie so ’n groot verskil aan hul bestuursvermoëns gemaak dat dit na hulle mening hier genoem moes word nie.

Die vraag kan gestel word wat presies by Hoof B se “Eskom kursus” geleer is wat moontlik by die GOS-kursus gevoeg moet word, maar dit is ook nodig om Hoof B se geval in perspektief te plaas. As adjunkhoof het Hoof B moontlik nog nie enige ervaring as hoof gehad nie. Die waarskynlikheid dat sy baie uit so ’n kursus sou leer, is dus groot. Aangesien sy alreeds vir etlike jare die posisie as hoof beklee het teen die tyd dat sy met die GOS-kursus begin het, kan beteken dat daar minder was wat die GOS-opleiding haar kon bied. Juis in die lig van hierdie ervaring van ander kursusse behoort hoofde soos Hoof B se opinie in ag geneem te word wanneer daar ondersoek ingestel word na die verskil wat opleiding kan maak.

In antwoord op die vraag wat hoofde B en C verander sou wou hê aan die GOS-kwalifikasie soos wat hulle dit ondervind het, het albei interessante voorstelle gemaak. Hoof C sou verkies dat die tydsduur van die opleiding korter moes wees. Hy is van mening dat twee jaar

van deeltydse studie te lank en uitgereken is, en hy glo dat dit in 'n korter periode ingepas sou kon word. Hy is ook ontevrede oor die hoeveelheid tyd wat hy gedurende sy vakansies aan die kwalifikasie moes afstaan:

“I would rather have compacted it into six months full time. But I think two years part time is too long. Six months full time would be a better job ... shorten the period”.

Hierdie kritiek op die tydsduur van die GOS-kwalifikasie kan op twee maniere geïnterpreteer word. Die eerste is om in ag te neem dat die kwalifikasie uit 120 krediete bestaan, en daar dus van studente verwag word om ongeveer 1 200 uur daaraan te bestee. Die drie kontakssessies per jaar wat elk uit vier dae se klasse bestaan, verteenwoordig ongeveer 'n tiende van hierdie aantal ure. Dit verg dus uiters nougesette tydsbestuur van voltydse departementshoofde, adjunkhoofde of hoofde om die GOS-kwalifikasie te voltooi soos voorgestel word. Msila (2012:47) vestig ook die aandag op die omvang van 'n hedendaagse hoof se pligte: “the principals usually have myriad tasks to perform and many are daunted by the tribulation of facing managerial obstacles”. Vir baie hoofde, soos vir Hoof C, is hierdie verantwoordelikhede tesame met ongeveer 500 uur aan selfstudie per jaar problematies. Die resultaat is dat die opleiding afgeskeep word as gevolg van die lang periodes tussen kontakssessies. Dit kan ook tot effek hê dat die waarde van die impak wat die modules veronderstel is om te hê, verlore gaan. 'n Ander manier om hierdie kritiek te interpreteer, is om Hoof C se voorstel ernstig te oorweeg.

Deur hoofde vir 'n halwe jaar uit hul skole te onttrek en hulle voltyds op te lei, kan meer individuele aandag aan hul spesifieke probleme gegee word, in samehang met die GOS-materiaal, en kan die hoofde die geleentheid kry om, soos in sommige lande, na goedgekeurde, ervare hoofde te gaan om waar te neem wat hulle doen. Hierdeur word afstand geskep tussen die hoof en sy skool se praktyke, en kan die terugkeer van daardie hoof ná afloop van die opleiding 'n groter verskil maak.

Nog 'n voorgestelde wysiging aan die GOS-opleiding volgens Hoof C, is dat meer personeel die kursus saam met hul hoof moet voltooi. Veral in Hoof C se konteks waar hy te doen het met adjunkhoofde wat nie die kursus wil of kan voltooi nie (“they said they are so tired and didn't want to go back to the books”), sou hy graag aan gewillige onderwysers die geleentheid wou gee. Ongelukkig is die geval dat: “on the staff, post level one, they want it, but the requirement said you must be HOD. It's so painful for me – had I at least one or two

others [met die GOS-kwalifikasie] – it would have been nice”. Die vereistes wat hier ter sprake is, is die Departement van Onderwys se voorkeur vir finansiële ondersteuning, waarsonder Hoof C nie die GOS-kwalifikasie sou kon verwerf het nie. Met meer opgeleide personeel sal die implementering van die kennis en vaardighede wat GOS-studente opdoen makliker kan plaasvind. Die verskil wat dit aan die hoofde se bestuursvermoëns sou kon maak, moet ook nie onderskat word nie. Tesame met mense rondom hom wat ook die kwalifikasie voltooi, kan die struikelblok in verband met die moeilike omstandighede waarin die skool probeer funksioneer, makliker oorkom word.

Hoof B herhaal die problematiek wat sy ondervind het met die portefeuljestelsel toe sy gevra is oor moontlike wysigings aan die GOS-opleiding, maar bring dan ook die kwessie van konteks-spesifieke tekorte van die GOS-kwalifikasie na vore. Wat volgens haar ook aan die GOS-opleiding verander moet word, is: “die praktiese goed wat toegepas moet word in die skool ... omdat dit ’n uitgewerkte kursus was kan jy dit nie verander nie”. Sy voel dat die opdragte te veel voorgeskryf het wat hulle moet doen, en nie altyd by haar skool se omstandighede gepas het nie.

Hierna volg ’n ontleding van menings van hoofde sonder die GOS-kwalifikasie oor aspekte wat moontlik kan bydra tot groter verandering in hoofde se bestuursvermoëns.

#### **5.4.2 Hoofde sonder GOS**

In hierdie afdeling word hoofde sonder die GOS-kwalifikasie se opinies gebruik om tekortkominge van die GOS-opleiding verder te ontleed. Die bydrae van hoofde A en D word gebruik rondom subvraag drie, wat handel oor die gebruike en praktyke wat die hoofde sonder die GOS-opleiding aanwend in terme van hul bestuurstyl en die manier waarop hulle leiding neem, wat moontlik by die GOS-opleiding gevoeg behoort te word. Uit hierdie hoofde se ervaring aangaande wat vir hulle van die meeste waarde was ter voorbereiding vir hul verantwoordelikhede as hoof, behoort subvraag drie en subvraag vier tot ’n mate beantwoord te word.

Volgens Hoof A het baie mense die kursus slegs voltooi sodat hulle makliker bevorder kan word, eerder as ter wille van die kennis en vaardighede wat hulle daardeur kon opdoen. Soos reeds bespreek onder tema een, kan hierdie opmerking en realiteit beide as ’n pluspunt en ’n tekort gesien word. Die gebrek van hierdie punt is dat hoofde wat hierdie kwalifikasie voltooi sonder om persoonlik die nut daarvan in te sien, en dit as ’n blote formaliteit hanteer sodat hulle ’n beter kans het om bevorder te word, die indruk skep dat die GOS-kwalifikasie

in die praktyk nie van veel waarde is nie. Dit sal dus voorkom asof die GOS-kwalifikasie nie 'n verskil maak aan hoofde se bestuursvermoëns nie, maar hulle slegs ondersteun in 'n strewe na bevordering en beter vergoeding. Alhoewel daar geen beswaar is teen die ontwikkeling en opleiding van mense in die onderwysstelsel nie, word die belofte van die prakties uitvoerbare aspek van die GOS-kwalifikasie voorgehou in die Fakulteit Opvoedkunde se Jaarboek, deel 6 (Universiteit Stellenbosch, 2014). Hierdie punt is ook bespreek na aanleiding van Hoof B en Hoof C wat die gaping geïdentifiseer het tussen wat hulle by die GOS-kursus geleer word en die problematiek rondom die implementering daarvan.

Soos duidelik na vore gekom het in die beskrywing van Hoof D se konteks en haar agtergrond, word die noodsaak vir opleiding om sosiale probleme aan te spreek nie in die GOS-kurrikulum beklemtoon nie. Hoof D het haar aanwending van kennis uit die Sielkunde duidelik gestel, en alhoewel dit wil voorkom asof dit 'n groot impak het op haar sukses as hoof by Skool D, word hierdie soort kennis nie in die GOS-modules gespesifiseer nie. Daar kan geredeneer word dat die Sielkunde 'n té wye studieveld is om by die GOS-opleiding te probeer voeg, of dat hierdie aspek slegs by Hoof D se omstandighede van waarde is, en nie noodwendig van toepassing is by Skool C, wat in dieselfde omgewing met dieselfde gemeenskap se kinders te doen het nie. Hierdie leemte is ook geïdentifiseer deur Kaser (2002, soos aangehaal in Msila, 2013:448), waar gesê word dat “when it comes to professional development programme, ‘off the shelf’ and ‘one size fits all’ simply do not work”.

Dit sluit direk aan by Hoof C wat die uitdaging om 'n opdrag uit te voer, terwyl die skool se konteks dit nie toelaat nie, eerstehands ervaar het. Hoof C beskryf hierdie uitdaging waar hy tot die gevolgtrekking kom dat: “the reality where you are and the assignment determines why you cannot do it”. Die diversiteit van die GOS-studente bring ook 'n uitdaging om konteks in enige mate in aanmerking te bring, onder andere omdat die studente se skole van kwintiel een tot kwintiel vyf strek – van arm werkloses in gemeenskappe wat op staatsuitkerings in informele nedersettings probeer oorleef, tot welgestelde gemeenskappe.

Hierna volg 'n ontleding van Hoof A en Hoof D se menings oor wat vir hulle van die meeste waarde was ter voorbereiding van hul rol as hoof. Deur hierdie ontleding word aspekte na vore gebring wat moontlik by die GOS-kwalifikasie gevoeg of uitgebrei behoort te word, sodat dit 'n verskil, of groter verskil, kan maak aan die bestuursvermoëns van hoofde wat die kursus voltooi.

Hoof D glo dat die vermoë om met mense te kan werk vir haar as hoof die belangrikste eienskap is. Haar mening is dat: “first of all you must be able to work with people – it’s a skill you need to have. And you need to know that you are going to get some challenges”. Alhoewel daar ’n module oor “Leierskap en Bestuur van Mense” in die GOS-opleiding bestaan, kom dit voor asof daar te min aandag gegee word aan oplossings en praktiese uitvoerbare metodes om hierdie funksie te verrig. Vir Hoof D, wat probleme ondervind met ouers wat sonder ’n afspraak by die skool opdaag om haar te spreek en hierdeur haar beplanning omverwerp, kan so ’n module van groot hulp wees indien dit die geleentheid bied om haar probleme na vore te bring, en kan sy dit gebruik om ’n volhoubare oplossing te vind. In die geval van Hoof C, wat duidelik probleme ondervind met sy beheerliggaam wat nie saamwerk nie, en meer steurnisse veroorsaak as wat hulle bydraes lewer by sy skool, blyk dit dat hierdie afdeling meer aandag behoort te kry.

Al vier skole ondervind ’n groot probleem met onder andere leerderdisipline en diefstal, wat ’n direkte negatiewe impak het op hul vermoë om te leer. Moloi (2007:472) is van mening dat die probleem met leerderdisipline in skole sy oorsprong het in die jare van protes teen die apartheidsregering. Sulke konteks-spesifieke probleme wat bestuur aanbetref, behoort deur die GOS-kursus aangespreek te word waar hoofde geleer word wat hulle kan en behoort te doen om hierdie vraagstukke op te los. ’n Moontlike oplossing hiervoor mag gevind word in Hoof A se beskrywing van wat hom die meeste gehelp het in sy voorbereiding om ’n hoof te word, al word hierdie probleme ook by sy skool ondervind.

Die potensiaal van konteks-spesifieke mentorskap kom weer na vore waar Hoof A beskryf hoe Meneer X hom voorberei het vir sy take as hoof. Hierdie aspek word ook as volg belig deur Bush, Kiggundu en Moorosi (2011:35): “Effective mentoring provides strong potential for deep learning. There is substantial international evidence supporting the efficacy of mentoring and coaching for leadership development”. Hoof A beskryf die voordeel van sy jare lange ervaring met Meneer X en die omliggende gemeenskap in die hantering van leerders se probleme. Hierdie tipe kennis, wat Hoof A nie noodwendig sou verwerf deur die GOS-kursus nie, dra beslis by tot die mate van sukses wat hy as hoof ervaar. Op vraag oor wat die grootste rol in Hoof A se voorbereiding as hoof gespeel het antwoord hy:

“ervaring is een van die dinge wat mens nie moet misluk nie ... alhoewel daar boeke kennis ook is waar daar regulasies is wat goed sê en daar’s ’n reël wat dit sê en



daar's 'n reël wat dat sê – dit moet 'n ou weet, maar daar is ook ander goed wat jy net uit ervaring uit leer – daar's nie 'n plaasvervanger daarvoor nie”.

Dieselfde waarde wat aan mentorskap geheg word, word nie opgemerk by Hoofde B en C nie. Om hierdie rede ontleed die derde tema die hoofde se menings oor hul ervaring, gestel teenoor die GOS-kwalifikasie, in die volgende afdeling. Dit bied 'n meer objektiewe visie op sommige van die tekortkominge van die GOS-opleiding.

### 5.4.3 Eie waarneming

Soos met die eerste tema, word 'n ontleding gegee oor die tema aan die hand van die perspektief van die navorser. Van die tekortkominge wat waargeneem is by die GOS-kontakssessies, sowel as by die betrokke skole en die hoofde se optrede, het betrekking op die:

- opdragte;
- inagneming van voorkennis;
- diversiteit van die GOS-studente; en
- tekort aan wetlike aspekte.

Aangesien die GOS-kursus veronderstel is om meer prakties georiënteerd te wees, en die bewyse van hoofde se vaardighede as bestuurders geassesseer moet word, is die potensiaal van die gebruik van portefeuljes duidelik. Die vlak van die leesmateriaal in sommige modules, asook die verwagte akademiese skryfvermoë, verhinder moontlik dat hierdie potensiaal verwesenlik word. In die GOS-kontakssessies, sowel as by die mentorsessies, het studente hul mening oor hierdie struikelblokke geopper. Beide die studente en die aanbieders van die GOS-kursus se redes vir hul verwagtinge en opinies kan begryp word.

Die studente het heel moontlik aan die onderwyskollege of universiteit hul laaste opstelle geskryf. Hul vaardigheid om te skryf, en meer spesifiek om akademies skryf, het dus na alle waarskynlikheid afgestomp geraak. Die dosente wat die modules aanbied is van mening dat die voltooide opdragte op die standaard van universiteitsopstelle moet wees, aangesien die GOS-kwalifikasie gesien word as 'n NQF (National Qualifications Framework) vlak 6-kwalifikasie. Om hierdie rede word van die studente verwag om opstelle van gehalte te kan skryf. Daar kan geredeneer word dat hierdie fokus op die akademiese aspek van die GOS-opleiding die gaping tussen teorie en praktyk vergroot. Juis om hierdie rede behoort die mentorsessies GOS-studente op 'n persoonlike vlak te ondersteun, aangesien alle studente nie noodwendig met dieselfde aspekte probleme ervaar nie.



Hierdie noodsaak vir die erkenning van studente se voorkennis en vaardighede kan toegeskryf word aan die diversiteit van die groep. In 'n groep van ongeveer 200 studente is die kombinasie van vorige kwalifikasies, grade van rekenaarvaardigheid, taalvermoë en kultuur hoogs uiteenlopend, in ooreenstemming met die diverse Suid-Afrikaanse leeromgewing. Daar is studente met nagraadse kwalifikasies sowel as hoofde met 'n Hoër Onderwysdiploma. Tog word dieselfde vlak van opstelle van hulle verwag, terwyl die een hoof na alle waarskynlikheid vir die eerste keer in dertig jaar 'n opstel moet skryf, en 'n ander in die afgelope vyf jaar 'n verdere graad behaal het. Dieselfde teenpole van vaardigheid hou verband met die gebruik van rekenaars. Alhoewel die rekenaargeletterdheidsmodule ten doel het om die basiese vaardighede van 'n rekenaar by die GOS-studente tuis te bring, is daar sommige studente wat daaglik met rekenaars werk, en ander by wie dit voorkom asof hulle nog nooit 'n rekenaar aangeskakel het nie.

Met 'n multikulturele klas en studente wat enige van die drie goedgekeurde universiteitstale wil gebruik, maar beperk word tot die tale wat die dosent magtig is, bemoeilik dit die oordrag van kennis. Die voordele van moedertaalonderrig sou ook in die GOS-kursus na vore kon kom indien die nodige infrastruktuur daarvoor beskikbaar was. Een van die debatte in 'n GOS-sessie het die kwessie van diskriminasie op grond van taal aangeraak, waar sommige studente gevoel het daar word teen hulle gediskrimineer omdat hulle nie toegelaat is om die opdragte in hul moedertaal te voltooi nie, hoewel dit een van die universiteit se goedgekeurde tale is. Veral in 'n provinsie waar skole aangetref word met 'n enkele voertaal (hetsy Afrikaans, Engels of isiXhosa), behoort beter voorsiening gemaak te word vir die opleiding van hoofde in al drie tale wat deur die universiteit gebruik word.

In die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996, artikel 16A(2), word die elf areas wat die hoof van 'n skool veronderstel is om te behartig, omskryf. Die sesde daarvan is om die beheerliggaam oor beleid en wetgewing in te lig. Alhoewel beleide heelwat aandag kry in die GOS-opleiding soos aangebied deur die Universiteit Stellenbosch, word daar nie soveel klem gelê op die wetlike aspekte waarmee hoofde te doen mag kry nie. Hoof C maak melding van die belangrikheid wat beleide in samehang met wetgewing speel, waar hy sê: “even in the situation it challenges you, or in court they challenge you with that – what is the policy”. Daar word in ag geneem dat elke universiteit die samestelling van hul GOS-kursus uitvoer volgens die behoeftes van hul omliggende skoolbestuurders. Die hoeveelheid aandag wat aan wetgewing bestee word, volgens Universiteit Stellenbosch se samestelling van die kursus en soos wat Hoofde B en C dit voltooi het, laat 'n leemte in vergelyking met ander instansies

soos UNISA, waar een van die vyf GOS-modules “Legal Issues in Educational Leadership” is. Hierdie module maak ook ’n beduidende deel (24 krediete) van die 120 krediete uit, en kon moontlik vir Hoofde B en C tot voordeel wees.

Die volgende tema, naamlik ervaring, ontleed in hoeverre die GOS-kwalifikasie beantwoord aan die enigste ander voorvereiste wat op hoofde in Suid-Afrika van toepassing is voordat hulle as hoof van ’n skool aangestel kan word.

### **5.5 Tema drie: GOS versus ervaring**

In hierdie tema word daar gefokus op die twee aspekte wat tans ter voorbereiding van skoolhoofde dien. Een daarvan is die Gevorderde Onderwysertifikaat: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie, wat tot dusver nog nie ’n voorvereiste is om in Suid-Afrika ’n hoofskap te beklee nie; en die ander is ervaring. Hierdie tekort aan ’n formele kwalifikasie is moontlik een van die redes waarom ons onderwysstelsel tans beskou word as een van die swakste ter wêreld. Volgens Holborn (2013) berig die “World Economic Forum’s Competitiveness Index” van 2012-2013 dat Suid-Afrika se algehele onderwysstelsel die 140ste posisie uit 144 lande beklee. Die rasionaal van hierdie tema is om hoofde se mening oor die huidige gebruik van ervaring as maatstaf vir bekwaamheid van hoofskap te ontleed, teenoor die vermeende waarde van die GOS-kwalifikasie.

Die GOS-opleiding word vir die bespreking van hierdie tema gesien as iets afsonderliks en geskei van ervaring, soos dit vervolgens gedefinieer word. Ervaring, in hierdie konteks, kan beskryf word as die kennis wat opgedoen word deur wat ’n onderwyser, vakhoof, adjunkhoof of hoof doen en beleef, of as die verwerwing van kennis en ondervinding in die onderwysstelsel as geheel. Ondervinding binne die onderwysstelsel is tans voldoende om die posisie as hoof te beklee, soos Bush (2010:31) dit stel: “in many countries, including South Africa, a teaching qualification and teaching experience are the only requirements for school principals”. Daar word aanvaar dat alle hoofde minstens oor ’n onderwyskwalifikasie beskik, en dus word slegs gefokus op die wisselwerking tussen ervaring en die GOS-kwalifikasie. Waar die GOS-kwalifikasie oor die afgelope paar jaar geïmplementeer is om hierdie moontlike tekort aan vaardighede en bekwaamhede aan te vul, wil hierdie studie vasstel of die hoofde ervaar dat die GOS-kwalifikasie ’n verskil maak aan hoofde se bestuursvermoëns.

Soos in die vorige twee temas, word die data wat gekonstrueer is oor hoofde met die GOS-opleiding eerste ontleed. Hierdeur word vasgestel wat hul mening is oor die waarde van die GOS-kwalifikasie in vergelyking met ervaring om hoofde voldoende voor te berei om

sukcesvol in hul amp te fungeer. Aangesien beide Hoofde B en C oor ervaring sowel as die GOS beskik het, behoort hul menings oor die vergelyking tussen die twee aspekte van waarde te wees.

Daarteenoor word Hoofde A en D gebruik om vas te stel wat hul mening is oor die belangrikheid van ervaring om 'n skool te kan bestuur. Deur middel van hierdie vergelyking word die hoofde se ervaring van die vaardighede wat met behulp van die GOS-opleiding verwerf word, soos uiteengesit in subvraag een, ondersoek. Met die analise word die mate waartoe die GOS-kwalifikasie hoofde voldoende toerus, ondersoek. Subvraag twee word ook aangeraak ten opsigte van die invloed wat ondervinding (teenoor die GOS-kwalifikasie) op die funksionaliteit van die skool het. In die behandeling van hierdie tema word daar ook gefokus op die ooreenkomste en verskille tussen die hoofde met, en hoofde sonder die GOS-kwalifikasie, soos gesien in subvraag vier.

Die vrae uit die onderhoudskedule wat in hierdie tema gebruik word, handel oor die volgende sake: Wat die hoofde voel die grootste rol gespeel het in hul voorbereiding as hoof; hul mening oor die rol wat ervaring speel in die uitvoering van hedendaagse hoofde se verpligtinge; of hulle dink dat 'n kwalifikasie soos die GOS: Leierskap en Bestuur wel ervaring kan vervang; en wie die meeste baat kan vind by die GOS-opleiding. Uit die ontleding van die hoofde se antwoorde op hierdie vrae word dit duidelik of die GOS-kwalifikasie 'n genoegsame verskil maak om te kan beweer dat blote ervaring nie genoeg is om hoofde aan die stuur van 'n skool te laat nie.

### **5.5.1 Hoofde met GOS**

Beide Hoofde B en C het heelwat ondervinding binne die onderwysstelsel as onderwyser, vakhoof, departementshoof, adjunkhoof en hoof. Hulle het dus die gewone pad deur die stelsel geloop van een posisie na die volgende, en geëindig in die topposisie as hoof. Hierdie vordering van onderwyser na hoof, deur die bekleding van verskillende posvlakke, word tans nog gesien as voldoende voorbereiding in verskeie lande, insluitende Suid-Afrika en Ghana. Amakyi en Ampah-Mensah (2013:156) verduidelik dat: “The criteria for appointing school heads in Ghana show that the GES [Ghana Education Service] has an operating assumption that good teachers can become effective managers and leaders without specific preparation”.

Waar Hoof B vroeër die belang van delegering beklemtoon het as 'n noodsaaklikheid in die voorbereiding van 'n hoof, laat sy haar ook as volg uit: “ek sou sê nog voor jy by delegering kom – jy moet adjunkhoof gewees het, jy moet soos hulle in Engels sê deur die ‘ranks’

gekom het”. Hoof B het oor ’n lang tydperk deur die rangorde gevorder, waarin sy waardevolle ondervinding in verskeie posvlakke opgedoen het. Sy vertel: “Ek was twaalf jaar adjunkhoof voor ek aansoek gedoen het vir hoofskap”. Terwyl die verantwoordelikhede van ’n adjunkhoof sekere ooreenkomste toon met dié van die Hoof, is daar steeds ’n groot verskil, soos die verskil tussen elke posvlak. Hoof B was gelukkig genoeg om formele opleiding vir elk van daardie posisies te kon ontvang. Sy voeg by: “Ek het ’n kort kursus gedoen in die verskillende rolle van die onderwyser – die posvlak een, twee en drie se rolle. Daai was ’n kort kursus en ek het dit aangenaam gevind”. Hierdie respons wys op die nut wat Hoof B uit ’n “kort kursus” kon put en toon ’n element van haar positiewe houding teenoor opleiding in die algemeen.

Weereens speel konteks ’n rol in hierdie tema, soos waar Hoof B erken dat sy sekere vaardighede aanleer afhangende by watter skool sy werk: “Ek kom van ’n skool af wat finansiële baie minder het as die skool waar ek nou is ... maar dit het my geleer om met min klaar te kom, maar om ver te gaan”. Dit wil dus voorkom asof ervaring ook van nut was en nie noodwendig gekoppel hoef te wees aan ’n spesifieke skool nie. ’n Mens sou kon argumenteer dat ’n onderwyser binne ’n skool begin kennis opbou van die leerders, ouers en strukture. Mettertyd raak die onderwyser gewoond aan die werkwyse by daardie skool en kan hy of sy dus in die rangorde begin vorder danksy die ervaringsbasis ten opsigte van die skoolstelsel, en met die lewering van die nodige prestasies.

In Hoof B se geval kom dit voor asof sy ervaring met finansies nuttig aangewend kan word, al is dit nie by dieselfde skool nie, omdat hy sê:

“Geld speel ’n rol en die feit dat ek by die skool is wat ’n kwintiel 4-skool is, maar hy eintlik ’n kwintiel 2 is, speel ook ’n rol. Die eise waarmee jy gekonfronteer word, is anders”.

Aangesien Skool B tans swaar kry onder hul kwintielgradering wat nie ooreenstem met die finansiële ondersteuning wat hulle van die ouers ontvang nie, speel daardie tipe ervaring selfs ’n groter rol.

In haar bestuursrol kom Hoof B se ervaring met mense ook sterk na vore. Soos reeds bespreek, het sy die nut van doeltreffende delegering besef, en gebruik sy dit daagliks om haar verantwoordelikhede as hoof na te kom. Soos in die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996, Artikel 16(2)(ii) uiteengesit word, kom dit voor asof Hoof B die opvoeders en

ondersteuningspersoneel by die skool goed bestuur. Sy erken ook dat sy haar kennis oormense en strukture gebruik waar sy sê: “ek kan mense verwys op grond van my ervaring”. Hierdie nut van ondervinding kom ook voor waar Hoof C se geval bestudeer word.

Hoof C se mening oor die rol wat ondervinding in die praktyk speel is duidelik en eenvoudig – dit is noodsaaklik en ’n mens moet daaruit leer. Waar Hoof C verwys na moontlike foute wat hy al in sy loopbaan as hoof begaan het en hoe ondervinding, sowel as die GOS-kwalifikasie, hom gehelp het om daardie foute te identifiseer en reg te stel, wil dit voorkom asof ervaring alleen nie genoeg was nie. Alhoewel hy sê: “If I had got that [die GOS-kwalifikasie] earlier I would have been a different person”, beklemtoon hy later sy siening oor ondervinding: “Experience plays a big role. There are things you’d never do, which you did before”. Dit wil dus voorkom asof ’n kombinasie van ervaring en die GOS-kursus vir Hoof C sou kon gehelp het om bepaalde foute te vermy.

In antwoord op die vraag of Hoofde B en C dink dat ervaring alleen genoeg sal wees om die daaglikse verantwoordelikhede by ’n skool te kan hanteer, het Hoof B gesê: “Ervaring is nie genoeg nie. Jy het ook bietjie akademie nodig. Die akademie wat jy opdoen moet jy ook kan gebruik”. Uit hierdie antwoord kom die noodsaak van ’n formele kwalifikasie vir skoolhoofde wat prakties in ’n skool toegepas kan word, soos aangedui deur die GOS-opleiding, weereens na vore. Hoof C maak dit ook duidelik dat selfs die posisie as adjunkhoof nie genoeg is om ’n toekomstige hoof voor te berei vir wat voorlê in die uitoefening van hoofskap nie: “Yes deputy, but that doesn’t mean you know how to be the principal”. Dit wil dus voorkom asof die GOS-kwalifikasie wel vir hierdie hoofde ’n verskil maak, aangesien hulle dink dat ervaring alleen nie voldoende is nie.

Hoof B beskryf van die beperkinge wat sy ondervind ten spyte van haar ervaring: “As jy ervaring het, is dit nie ’n waarborg dat jy nie probleme gaan kry nie”. Hierdie stelling laat blyk dat alle opvoedkundige instellings ’n mate van probleme ondervind – soos waargeneem in al vier skole. Alhoewel die meeste van die probleme onder andere verband hou met die konteks van die skool, is ondervinding, volgens Hoof B, nie ’n vrywaring teen hierdie probleme nie. Hierdeur ontstaan dus ’n gaping vir bykomende hulp aan hoofde om hul skool se probleme beter te kan bestuur, wat deur ’n kwalifikasie soos die GOS-opleiding gevul kan word.

As respons op die vraag of ’n kwalifikasie soos die GOS-kursus ’n plaasvervanger vir ervaring sou kon wees, was Hoof B se antwoord: “Nee. Met die vereistes wat mens deesdae

kry, is ervaring nie genoeg nie. Ervaring is goed en wel, maar ek sal nie sê jy gaan nie suksesvol wees nie, want dit gaan ook afhang waar is jy vandaan omdat kontekste verskil mos”. In antwoord op dieselfde vraag wat aan Hoof C gerig is, vertel hy van ’n jong opkomende hoof wat ongeveer vyf jaar gelede die pos as hoof by ’n klein laerskool in die omgewing aanvaar, en verlede jaar die GOS-kursus voltooi het. Na Hoof C se mening het daardie jong hoof die beste kans om die GOS-kwalifikasie ten volle te implementeer, aangesien hy ’n mate van ervaring as hoof opgedoen het in ’n bekende konteks, en daarna met die GOS-opleiding begin het. Hoof C reken dat: “Now also he will be able to go to big schools because now ACE has taught him and now he’s ready to go out. Me I have lots of experience, lots of mistakes”. Dit wil dus voorkom asof Hoof C voorstel dat ’n kombinasie van die GOS-kwalifikasie en ondervinding die oplossing sal wees om werklik ’n verskil te kan maak in die bestuurvermoëns van ’n hoof. Om hierdie rede word die hoofde sonder die GOS-kwalifikasie se menings oor hierdie wisselwerking ook deur hierdie studie in ag geneem.

Hoof C se ervaring met die jong skoolhoof sluit aan by Hoof B se mening oor wie die meeste baat kan vind by die GOS-kwalifikasie. Sy sê:

“So ek dink jy moet ’n hoof wees om werklik die kursus in te neem. Hulle sal die goed die beste kan gebruik, want baie van die take wat hulle gee kry jy die antwoorde van uit wat jy as hoof eerstehands ervaar, terwyl die ander moet vra. En hulle voel die kursus bevoordeel die hoofde”.

Hier kom ’n meer kritiese kant van die hoofde se mening oor die bruikbaarheid van die GOS-kwalifikasie ook na vore, wat moontlik kan bydra tot die mate van verskil wat dit kan maak. Hoof C merk ook op dat: “I think for the ACE course you need to have some experience already to be able to do it, because it makes you reflect on what you’ve did”. Dit is egter nie ’n voorvereiste vir ’n GOS-student volgens die bepalinge van die Universiteit Stellenbosch nie. Volgens die Jaarboek (Universiteit Stellenbosch, 2014:43) moet ’n kandidaat vir die kursus beskik oor “’n professionele onderwyskwalifikasie wat minstens in kategorie C (M+3) ingedeel is”, sowel as “minstens twee jaar onderwyserervaring”. Daarbenewens word ook gemeld: “ervaring in bestuursposisies in skole is sterk aanbevelings vir toelating tot die program”. Hierdie vereistes moet egter in gedagte gehou word, aangesien alle GOS-studente moontlik nie die volle nut uit die GOS-kwalifikasie kan put nie, weens hul tekort aan ervaring in ’n bestuursposisie.

Beide Hoofde B en C het wel ondervinding as hoofde gehad voordat hulle vir die GOS-kursus ingeskryf het. Die moontlike verskil wat die GOS-opleiding kan maak, is dus veronderstel om selfs groter en meer sigbaar te wees by bestaande skoolhoofde as by GOS-studente wat die opleiding in hul hoedanigheid as adjunkhoof of vakhoof voltooi het. Oor kwalifikasie in die algemeen glo Hoof B egter dat opleiding vir hoofskap nie noodwendig op alle voornemende hoofde dieselfde effek sal hê nie.

Aan die een kant word daar aanvaar dat kwalifikasies hoofde van die nodige vaardighede en kennis kan voorsien, en dat Hoof B as een van die mees gekwalifiseerde hoofde beskryf kan word. Sy is dus veronderstel om oor die meeste kennis en vaardighede te beskik. Sy sê dat:

“Ek sal sê ek het baie geleer, want ek het baie kursusse gedoen ook oor leierskap en so – daar was een wat die Departement aangebied het wat 80 ure gevat het, so ek is deur klomp kursusse wat my voorberei het. Maar ek glo nog altyd dat behalwe daai voorbereiding en daai kursus wat ek agterna gaan doen het – dit maak nog nie van my ’n goeie hoof nie”.

Aan die ander kant moet elemente soos konteks, geleentheid en persoonlikheid in ag geneem word ten opsigte van ’n hoof se bekwaamheid. Hoof C reken dat dit nie voldoende is as iemand die ervaring as hoof of adjunkhoof het, en ook die kwalifikasie besit, maar die motivering ontbreek nie: “If you take HOD’s who’s tired, it’s [die GOS-kwalifikasie] not going to help”. Die ingesteldheid teenoor opleiding en die bereidwilligheid om te leer moet dus aanwesig wees voordat ’n kwalifikasie soos die GOS-kursus enigsins ’n verskil kan maak. ’n Positiewe houding oor hoofskap binne ’n omgewing met baie leergeleenthede, tesame met die regte mense wat gewillig is om hul kennis en vaardighede te deel, kan selfs beter resultate oplewer as die onwillige, moeë hoof van ’n departement wat wel ’n GOS-kwalifikasie besit.

### **5.5.2 Hoofde sonder GOS**

Deur gebruik te maak van hoofde sonder die GOS-kwalifikasie se menings oor die mate waarin ervaring voldoende voorbereiding vir hoofde bied, word die verskil wat die GOS-kwalifikasie maak bevraagteken. Nóg Hoof A, nóg Hoof D het die GOS-kursus voltooi, maar dit kom tog voor asof hulle hul skole bestuur in dieselfde gemeenskappe, met soortgelyke probleme en verantwoordelikhede, deur staat te maak op ander vorms van kennis en vaardighede. In hierdie afdeling word die rol van ervaring in Hoofde A en D se skole ontleed op grond van hul ondervinding met mense; die wyse waarop hulle mense bestuur; hul



verantwoordelikhede as hoof; en die konteks van die skool. Daar word ook melding gemaak van hul menings oor formele opleiding en die kombinasie van die twee tersaaklike aspekte (ervaring en die GOS-kwalifikasie) om 'n mate van verskil teweeg te bring.

Hoof A beskryf 'n scenario waar hy voel dat ervaring hom beter te staan gekom het as wat opleiding sou kon doen, toe hy gevra is oor die rol wat ervaring in die uitvoer van sy daaglikse verantwoordelikhede speel. Hy noem dat hy op 'n dag 'n seun nader geroep het om hom aan te spreek oor 'n kleinigheid. Die seun het glo omgedraai en weggehardloop en by 'n latere geleentheid ontken dat hy enigiets verkeerd gedoen het. Hoof A se mening was: “Dis goed soos dit – waar die onervare ou sou dink hy’t verniet weggehardloop” en waar ondervinding meer gewig dra as 'n formele kwalifikasie. Die rol wat ervaring speel met die oplos van 'n spesifieke skool se probleme verg ervaring van daardie skool, gemeenskap, leerders en personeel, en nie noodwendig 'n formele kwalifikasie nie. Hierdie relevansie van ondervinding kom na vore waar Hoof A sê: “Daar’s geen plaasvervanger vir ervaring nie. Mens ervaar sommige dinge wat ook eie is aan die skool wat nie by ander skole is nie”.

In hierdie opsig kom dit voor asof die stelsel wat tans in Suid-Afrika in gebruik is, en binne die konteks van Ghana deur Amakyei en Ampah-Mensah (2013) beskryf word, moontlik nie so ontoereikend is met betrekking tot die vereistes vir hoofde nie. Waar ervaring die grootste impak het, volgens Hoof A, is by die bestuur van mense. Hy stel dit so: “Een van die moeilikste dinge om te bestuur, is mense kapitaal as gevolg van die verskille wat daar is, so mens moet maar leer mettertyd hoe om kers op te steek en by ander hoofde luister wat werk vir jou – ander dinge wat vir my ook kan werk en 'n mens leer by mekaar. Ervaring bly die beste leermeester”. Deur middel van ondervinding en kommunikasie met ander hoofde kan mens dus ook leer hoe om mense te bestuur.

Die teenargument geld waar Hoof B se ervaring met mense voorgekom het as onvoldoende, en sy met die GOS-kursus moes leer hoe sy veronderstel is om met belanghebbendes te werk te gaan. Soos Hoof A ook erken, is dit moontlik dat die bestuur van mense een van die mees komplekse verpligtinge is wat die hoof moet kan uitvoer, maar volgens hom dra ondervinding die meeste gewig. Die opinie van Hoof A kom nog duideliker na vore waar hy sê:

“Ervaring dra 'n ou deur baie met die besluite wat 'n ou moet maak veral as mens nie gewilde besluite moet maak nie. Ervaring sal vir jou leer, hoe ongewild daai besluit ook mag wees, jy sal hom maar moet maak, of anders sink die skip. So jou ervaring speel 'n baie groot rol”.



Die konteks en die mense met wie jy as hoof te doen kry, speel hier weereens 'n beduidende rol. Vir Hoof A het ondervinding en tyd saam met medehoofde soos mnr. X hom geleer hoe om ongewilde besluite te neem. Sy ervaring het hom dus goed genoeg daarvoor toegerus, terwyl Hoof B moontlik nie daardie geleentheid gehad het nie en 'n gaping in sy kennis oor die hantering belanghebbendes ondervind het.

'n Baie belangrike punt oor ervaring word deur beide Hoofde A en D beklemtoon waar hulle die kwaliteit van die ervaring ter sprake bring. Die gehalte van die ervaring, indien dit buite rekening bly, kan gesien word as een van die grootste gapings in die vertroue dat ondervinding 'n toekomstige hoof voldoende sal voorberei vir sy rol as hoof. Volgens Hoof A is die enigste manier waarop ervaring werklik 'n positiewe verskil in die voorbereiding van 'n hoof kan maak, sal afhang van die regte mense op die regte plekke, en hy erken: “Ek het gelukkig sulke mense in my lewe gehad”. Hy verwys hier na onder andere mnr. X wat hom stelselmatig ervaring laat opdoen het oor hoofskap, en ook oor die ander ondersteunende strukture wat daar in die onderwys van die Departement van Onderwys beskikbaar is. Die verhoudings wat hy mettertyd by die Departement opgebou het, tel ook in sy guns, en sou nie tot stand gekom het sonder die hoeveelheid tyd wat hy daar deurgebring het nie.

Hoof D sê ook dat: “Experience will always play a role, but it depends on who – who is providing the experience”. In haar geval was Hoof D duidelik beter daaraan toe as Hoof C, wat in die omliggende omgewing grootgeword het en dus meer ondervinding van die gemeenskap en hul probleme het, maar nie 'n hoof gehad het wat die regte voorbeeld gestel het nie. Hoof C se selferkende aanvanklike tekort aan kennis is 'n duidelike swakpunt waaraan hy moes werk, aangesien hy by meerdere geleentheid verwys na die foute wat hy gemaak het voordat hy die GOS-kwalifikasie voltooi het. Dit is egter nie die geval met Hoof D nie.

As 'n hoof wat nog nie die GOS-kwalifikasie voltooi het nie en ook in 'n groot mate afhanklik is van wat sy uit ondervinding geleer het, huldig Hoof D 'n interessante mening oor die mate waarin ervaring alleen voldoende is om 'n skool te bestuur. Sy sê voorts: “How I see it, it's not a matter of training. It is a matter of getting support”. In Skool D se geval speel sosiale probleme 'n aansienlike rol in die hindernisse wat Hoof D as bestuurder van haar skool ondervind. Ondersteuning van andere is dus vir haar van groter waarde as kennis om die probleme as sodanig aan te spreek – moontlik as gevolg van haar reeds oorvol skedule en ouers wat nie by die voorgeskrewe reëls hou nie. Sy sê ook dat: “These social problem

cases that we have to deal with – no training can be given to a teacher of how to deal with the social problems ... the social side is very difficult to deal with. You need a specialist”. Hierdie tekort aan gespesialiseerde kennis om probleme aan te spreek mag effe oordrewe wees, maar dra die boodskap oor dat ervaring alleen nie voldoende is nie.

Beide Hoofde A en D deel die insig dat ervaring sowel as opleiding hul plek in die onderwysstelsel het. Hoof A beskryf dit so: “Daar’s mos maar manne wat hulle eie kop volg wat van die wa sal afspring as jy vir hulle sê jy mag dit nie doen nie – daar sal die GOS-kursus sekere ouens in ’n rigting in lei – hopelik nie dwing nie, maar lei”. Hy erken dus dat sommige hoofde oor onvoldoende vaardighede en kennis beskik om ’n sukses van hul skool te maak. Dit mag moontlik deel wees van die rasionaal agter die Departement van Onderwys se besluit om die GOS-kwalifikasie in te stel.

Die vaardighede wat hoofde opgedoen het deur middel van ervaring alleen, het leemtes gelaat en was dus nie voldoende nie. Hierdie gekombineerde uitkyk op hoofde-opleiding word deur Hoof A erken: “Hulle sê mos ervaring is die beste leermeester, maar daar is ook sekere kursusse en reëls/ regulasies wat ’n mens moet weet van – kennis neem van en weet hoe om dit te hanteer”. Tot ’n sekere mate is die doel van die GOS-kwalifikasie presies dit – om reëls, regulasies en beleide aan hoofde oor te dra sodat hulle dit kan gebruik om hul skole beter te bestuur. Die mate waarin kort kursusse, wat meer spesifiek daarop gerig is om kleiner aspekte van hoofskap aan te spreek, word nie met hierdie studie ondersoek nie, maar mag ook ’n rol speel. Die navorsingsvraag is egter steeds of hoofde ervaar dat die GOS-kwalifikasie ’n verskil maak aan die bestuursvermoëns van die hoofde.

Toe Hoofde A en D gevra is of hulle dink dat ’n kwalifikasie soos die GOS-kursus die plek van ervaring kan inneem as die enigste vereiste om ’n hoof te word, het nie een van hulle gedink dit sal voldoende wees nie. Hoof D sê: “Both of them can have a function depending on who the person is”. Sy voel eerstens dat die impak van die persoon by wie die ervaring opgedoen word, en tweedens die effek wat die persoon het wat die kursus aanbied, in berekening gebring moet word, en dat dit die mate van sukses van ’n kursus en/of ervaring kan beïnvloed. Om hierdie rede glo Hoof D dat dit belangrik is dat: “each and everyone who wants to be a principal whether or not they do all the courses ... or do ACE they definitely need to get some experience ... but how you apply the experience makes the difference”.

Hierdie derde element van ’n persoonlike ingesteldheid teenoor ervaring blyk die belangrikste te wees. Dieselfde kan moontlik gesê word van die GOS-opleiding – wie die opleiding

behartig, die mate waarin die GOS-studente aanklank vind by die metodes wat gebruik word, hoe dit geïmplementeer word en hoe die kursus in geheel ervaar word, bepaal die mate waarin 'n verskil gemaak kan word. Dit sluit aan by Hoof A wat sê: “Mens moet die kennis hê en dan ook die ervaring om dit te kan gebruik”.

Waar aan Hoof A dieselfde vraag gestel is, naamlik of die GOS-kursus die rol van ervaring kan vervang, was sy antwoord:

“Nee ek dink nie so nie, maar ek sal sê ervaring en kwalifikasie gaan hand-aan-hand en jy moet ten minste ervaring hê en dan daarmee saam 'n kwalifikasie ... ek glo dat met die kennis wat ek daar opgedoen het saam met die kursus wat ek geloop het [die rekenaarkursus en ander werkswinkels] kan ek 'n sukses maak van dit waarmee ek besig is. So beide kennis en ervaring is belangrik ... jy moet darem ten minste bietjie boekekennis hê. Ek het ervaring en ek het kennis”.

Uit hierdie reaksie is dit duidelik dat Hoof A die belangrikheid van 'n kombinasie tussen ervaring en kwalifikasie insien. Hy voel voldoende toegerus met sy mate van ervaring en opleiding om sy skool te bestuur, hoewel hy nie die Gevorderde Onderwysertifikaat: Leierskap en Bestuur voltooi het nie. Vervolgens word die navorser se eie waarneming weergegee oor die tema wat pas bespreek is.

### **5.5.3 Eie waarneming**

Tydens die waarnemingsperiode is daar opgemerk dat dit moeilik is om 'n onderskeid te maak tussen die vaardighede van die hoofde met die GOS-kwalifikasie en die hoofde daarsonder. Die feit dat die skole gekies is op grond van hul ooreenkomste sodat die verskil wat die GOS-opleiding vir daardie hoofde sou kon maak, duideliker en makliker herkenbaar sou wees in vergelyking met die situasie van ander hoofde, is in ag geneem. Met hierdie tema, waar die waarde van ervaring teenoor dié van die GOS-kwalifikasie as voorbereiding vir hoofskap vergelyk word, was dit moeilik om uit die oogpunt van 'n waarnemer, sonder die voorafgaande kennis, te kon onderskei wie die GOS-opleiding voltooi het.

Daar is wel by die GOS-kontakssessies 'n duidelike onderskeid waargeneem tussen GOS-studente wat al ervaring opgedoen het as hoof, en diegene wat nog nie aan hoofskap blootgestel was nie. By hierdie sessies, sowel as die mentorsessies, kon die hoofde meerdere kere hul ervaring gebruik as rugsteun in 'n bespreking en dit toepas in hul opdragte. Dit het voorgekom asof hierdie oneweredigheid tussen die GOS-studente indiepte-gesprekke moeilik

maak, aangesien alle studente nie op dieselfde bestuursvlak was nie. Soos al verskeie kere genoem, speel konteks ook 'n groot rol in die fondament waarop die kursus moet staan. Die verskille tussen die GOS-studente op grond van hul skole maak dit ook moeilik om relevante oplossings te ondersoek. Sommige studente het byvoorbeeld ervaring gehad van spesiale skole en andere van geen-skoolfonds laerskole, terwyl daar ook studente was wat hoofde van kwintiel 5-hoërskole is.

Om dieselfde inligting oor leierskap en bestuursvaardighede aan al daardie studente oor te dra het voorgekom as onregverdig, maar daar word ook ingesien dat die GOS-vereistes daarvoor probeer voorsiening maak. As toelatingsvereiste tot die GOS-kwalifikasie word duidelik vermeld dat die studente verkieslik 'n bestuursposisie by hul skole moet beklee. Verder kan daar ook geredeneer word dat die teorie wat in die kursus behandel word as algemene basis dien wat die studente self binne hul eie unieke konteks moet toepas.

Dit het wel in die behandeling van hierdie tema duidelik geword dat die rol van ervaring, hetsy gedurende die opleiding van hoofde of as voorvereiste vir die aanstelling van hoofde, 'n belangrike rol speel hoofde se bestuursvermoëns. Dit wil ook voorkom asof die genoemde vier hoofde saamstem oor die potensiaal wat in 'n formele kwalifikasie soos die GOS-kursus opgesluit lê.

## **5.6 Samevatting**

In hierdie hoofstuk is die data ontleed wat gekonstrueer is deur middel van onderhoude, waarneming en die ontleding van dokumente. Daar is gebruik gemaak van drie temas: pluspunte van die GOS; tekortkominge van die GOS; en die GOS versus ervaring om die vier subvrae te beantwoord.

Die eerste tema het gehandel oor die pluspunte van die GOS-kwalifikasie, soos weergegee in die onderhoude wat gevoer en getranskriebeer is. Deur die moontlike pluspunte van die GOS-kwalifikasie te ondersoek, is die potensiaal van die GOS, sowel as die ervaring van die positiewe impak daarvan uitgelig. Die twee hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het se ervarings is eerste geanaliseer, met verwysing na modules in die GOS-kurrikulum, sowel as die bewyse wat tydens die waarnemingsperiode na vore gekom het. Daarna is gekyk na die mening en vooropgestelde idees van die ander twee hoofde wat nog slegs tweedehandse ervaring van die GOS-kwalifikasie gehad het. Hul vaardighede as hoofde is vergelyk met die elemente wat voorgehou is asof die GOS-opleiding dit tot stand gebring het.

Tema twee het gefokus op die tekortkominge van die GOS-opleiding. Die moontlike gapings is geanaliseer wat onder andere deur die hoofde wat die kwalifikasie voltooi het, geïdentifiseer is. Dieselfde volgorde is gebruik waar die GOS-hoofde se ervarings eerste ontleed is. Daarna is die ooreenstemming met die opinies van die hoofde wat nie die GOS-opleiding voltooi het nie bespreek, soos watter areas hulle identifiseer wat die opleiding sou kon verbeter of meer aantreklik mag maak.

Laastens is die twee hoofkomponente van voorbereiding vir Suid-Afrikaanse skoolhoofde geanaliseer, naamlik die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie versus 'n sekere aantal jare aan ervaring in die onderwys. Met tema drie is die vier hoofde se menings bespreek oor die moontlikhede wat hoofde tans het ter voorbereiding van hul take as hoof van 'n skool.

Hierna volg die gevolgtrekking van die studie na aanleiding van die hoofnavorsingsvraag: “Maak die Gevorderde Onderwyssertifikaat-kwalifikasie 'n verskil aan die bestuursvermoëns van hoofde?”.

## HOOFTUK 6

### Gevolgtrekking en aanbevelings

#### 6.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n opsomming van die verloop van die studie gegee. Daarna word die hoofbevindinge weergegee deur gebruik te maak van die drie temas wat in die ontleding van die gekonstrueerde data gebruik is. Vervolgens word sekere implikasies van hierdie bevindinge vir leierskap en bestuur van hoofde in Suid-Afrika kortliks beskryf. Aanbevelings word ook gemaak rondom die opleiding van hoofde, met voorstelle hoe die GOS-kwalifikasie moontlik aangepas kan word om die verskil wat dit maak, te optimaliseer. Laastens word die gevolgtrekking van die studie gemaak op grond van die vier subvrae ter ondersteuning van die hoofnavorsingsvraag: “Maak die Gevorderde Onderwysertifikaat: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie 'n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde?”, soos gebaseer op 'n vergelykende studie van die ervarings van vier skoolhoofde.

#### 6.2 Opsomming

Hiermee volg 'n kort opsomming van die verloop van die studie. Die doel van die implementering van die Gevorderde Onderwysertifikaat is duidelik, soos omskryf deur Msila (2013:443): “the Advanced Certificate in Education- School Management and Leadership (ACE-SML) was introduced to enhance the skills of principals and other managers such as the heads of department in schools”. Logies gesproke behoort 'n opgeleide hoof met meer kennis aan die stuur van 'n skool mettertyd die effek te hê dat die algemene standaard van daardie skool sal styg. Hierdie studie vra: “Maak die Gevorderde Onderwysertifikaat: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie 'n verskil aan die bestuursvermoëns van skoolhoofde?”, gebaseer op 'n vergelyking van die ervaring van vier skoolhoofde.

Met die literatuurstudie is verskillende benaderings tot die navorsingsvraag uitgelig. Daar is aangedui wat reeds in die literatuur oor verskeie aspekte van hoofde-opleiding beskikbaar is. Bepaalde elemente wat bespreek is, sluit in: die geskiedenis van hoofde-opleiding in Suid-Afrika, die hoof se verantwoordelikhede binne die skool, die rasionaal agter die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie, asook die definisie, doel, inhoud en assessering wat vir die doeleindes van die kwalifikasie gebruik word. Daar is ook 'n vergelyking getref tussen die Suid-Afrikaanse en die globale opleiding van hoofde, waar daar onderskeidelik gekyk is na die maniere waarop dit gestalte kry in Afrika teenoor Westerse lande. 'n Voorlegging van

die effek van die GOS-kwalifikasie is ook gemaak om die gaping in die literatuur uit te lig aangaande hoofde se ervaring van die verskil wat die kwalifikasie maak.

Daar is besluit om die navorsing as 'n gevallestudie uit te voer, aangesien dit die geleentheid skep om hoofde en skole in diepte te beskryf en daarna met mekaar te vergelyk. Hierdeur sou die verskil wat die GOS-opleiding moontlik kon maak die duidelikste na vore kom. As navorsingsmetodologie is die kwalitatiewe paradigma gebruik, aangesien daar gefokus word op die hoofde se ervarings en menings eerder as op numeriese bewyse wat die GOS-kursus oplewer. Daar is van drie metodes van datakonstruksie gebruik gemaak as triangulasie van die data, naamlik: waarneming, onderhoude en die ontleding van dokumente. Die waarneming van die vier hoofde het plaasgevind by hul betrokke skole, waar die onderhoude ook gevoer is. Betroubaarheid en geldigheid van die data, sowel as die etiese aspekte, word bespreek rondom die uitvoer van die navorsing. 'n Uiteensetting van die kriteria wat gebruik is vir die seleksie van hoofde is ook aangebied.

Die konteks van die vier skole is in detail bespreek om 'n beter begrip te verkry rondom die skole se grootte, kwintiel, probleme, ouerbetrokkenheid, beheerliggaam en die omliggende gemeenskap. Hiermee is die ooreenstemmende faktore uitgelig wat die waarde van die vergelyking verhoog en die moontlike verskil aandui wat die GOS maak. Die hoofde is ook beskryf in terme van hul ervaring in die onderwysstelsel, kwalifikasies en mate waarin hulle voldoende toegerus voel om die rol as hoof te verwesenlik.

Die ontleding van die data is gedoen met behulp van drie temas wat daarop gemik was om die vier subvrae te beantwoord. Onder elke tema is daar duidelik onderskei tussen hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het, en hoofde wat dit nie voltooi het nie. Daar word ook melding gemaak van die navorser se eie waarnemings wat by die betrokke skole gemaak is.

### **6.3 Hoofbevindinge**

Die hoofbevindinge wat uit hierdie studie volg, word bespreek deur gebruik te maak van die drie temas waarmee die gekonstrueerde data ontleed is, naamlik die pluspunte van die kwalifikasie, die tekortkominge daarvan, en die GOS versus ervaring.

#### **6.3.1 Pluspunte van GOS**

Die voordele verbonde aan die GOS-kwalifikasie verskil van hoof tot hoof. Waar Hoof B ervaar dat sy meer geleer het oor wetgewing, mentorskap, finansies, rekenaarstelsels en die rol van die hoof, het Hoof C ervaar dat hy kennis opgedoen het oor delegering, die bestuur

van die beheerliggaam en hulpbronne. Die verskil in die areas waarin hulle ontwikkeling ervaar het, verskil om verskeie redes, soos hul vorige opleidingsgeleenthede, die konteks van hul skole, en hul jare aan ervaring. Die mate waarin beide hoofde 'n positiewe verwagting en ervaring van die GOS-kursus beleef het, is op sigself 'n pluspunt.

Die menings van Hoofde A en D, wat slegs tweedehandse kennis van die GOS-opleiding gerapporteer het, was ook meestal positief. Beide hoofde het die persepsie gehad dat die opleiding hoofde kan help om hul skole beter te bestuur op grond van wat hulle al van ander hoofde gehoor en ervaar het.

Vanuit die oogpunt van die waarnemer het die pluspunte van die gesprekke tydens die GOS-kontakssessies opgeval. Die wye area van teoretiese kennis wat gedek is, in samehang met die praktiese komponent van sommige assesseringsgeleenthede, is ook 'n positiewe element. Die modules is ook in so 'n mate uiteengesit dat dit in die meeste opsigte voorsiening maak vir studente met agterstande in 'n veld soos rekenaargeletterdheid, al was dit nie 'n prominente aspek by hierdie hoofde nie. Nog 'n pluspunt is die potensiaal van die mentorsessies, waar die studente moontlike administratiewe of akademiese probleme ten opsigte van die GOS-kursus kan bespreek. 'n Duidelike pluspunt wat na vore gekom het by die hoofde wat die GOS-opleiding voltooi het, is die feit dat hulle positiewe verwagtinge daarvoor gekoester het, en dat hul ervaring daarvan aan daardie verwagtinge voldoen het. Al die verwagtinge het gesentreer rondom die verbetering van die skool deur hul verwerwing van kennis en vaardighede, al het hulle reeds meerdere jare aan ervaring in die onderwys gehad.

Die bogenoemde pluspunte kan direk gekoppel word aan 'n positiewe verskil wat die GOS-kwalifikasie aan hoofde se bestuursvermoëns kan maak.

### **6.3.2 Tekortkominge van GOS**

Van die tekortkominge wat die Hoofde B en C met die GOS-opleiding ervaar het, skakel met die metodes waarop inligting oorgedra word en die hoeveelheid leeswerk, sowel as die gaping tussen die teoretiese inligting en die toepaslikheid daarvan in hul skole. Die tekort aan meer konteks-spesifieke oplossings en vaardighede het ook na vore gekom. Hoof B sou ook verkies dat die GOS-kursus met van haar ander leierskap- en bestuurkursusse moes skakel.

Die hoofde sonder die GOS-kwalifikasie kon aanklank vind by sommige van die moontlike tekortkominge van die GOS. Hoof D sou graag wou sien dat sielkundige teorieë aangaande



abnormale gedrag van leerders by die kurrikulum ingesluit word. Uit Hoof A se ervaring kom die effek van konteks-spesifieke mentorskap na vore, wat nie waargeneem word in die huidige GOS-opleiding nie.

As observeerder by die GOS-kontakssessies het die navorser waargeneem dat sekere studente moeite het met die akademiese standaard van die kursus. Dit mag te wyte wees aan verskille ten opsigte van hul vlak van voorkennis, vorige kwalifikasies en taal. Daar is ook 'n tekort aan verwysings na wetlike aspekte wat in die onderwys voorkom, maar nie voldoende aandag ontvang nie. Waar die ooreenstemmende hoofde met mekaar vergelyk is, kon daar nie noemenswaardige verskille in hul bestuursvermoëns waargeneem word wat in verband gebring kan word met die GOS-kursus nie.

### **6.3.3 GOS versus ervaring**

In Suid-Afrika word daar tans van toekomstige hoofde verwag om slegs 'n aantal jare in die onderwys betrokke te wees as voorbereiding vir hul rol as hoof. Die derde tema ondersoek of die GOS-kwalifikasie nie 'n meer toepaslike voorwaarde vir hoofskap sal wees nie. Volgens Hoof B moet 'n hoof steeds deur die rangorde van die onderwysstelsel beweeg om elke vlak daarvan te verstaan, en dus vanuit die posisie as hoof beter leiding te kan gee aan die personeel. Albei hoofde met die GOS-kwalifikasie voel dat die kennis wat oor die konteks van 'n skool opgedoen word, ook uiters belangrik is. Hoof C voel dat jare se ondervinding hoofde leer om foute raak te sien en te korregeer, maar dat die GOS-opleiding hom beter toegerus het met oplossings vir sekere van sy probleme.

Die hoofde sonder die GOS-kwalifikasie is van mening dat ervaring 'n belangrike rol speel in die voorbereiding van 'n hoof, maar dat akademiese kennis ook nodig is om in pas te bly met nuwe ontwikkelings in die onderwys. 'n Belangrike punt wat na vore gekom het in die onderhoude met Hoofde A en D, is dat die kwaliteit van ondervinding in ag geneem moet word. Dieselfde word gesê van 'n kwalifikasie soos die GOS – indien die kwaliteit van die opleiding nie ervaar word as voldoende vir hoofskap nie, het dit min waarde.

Vir die waarnemer was die verskil tussen hoofde met die GOS-kwalifikasie en dié wat hul posisie as hoof hoofsaaklik op grond van ervaring beklee, nie ooglopend groot nie. Die grootste verskil is waargeneem by die GOS-kontakssessies waar die studente met ervaring as hoofde beter aanklank kon vind by die materiaal en opdragte as diegene wat nog nie ervaring as hoof opgedoen het nie. Ervaring kan egter ook 'n struikelblok in die GOS-opleiding

veroorzaak, vanweë die wye verskeidenheid studente en kontekste wat in ag geneem behoort te word by die aanbieding van die kursus, om sodoende die effek daarvan te optimaliseer.

#### **6.4 Implikasie vir Leierskap en Bestuur**

Soos hierbo uiteengesit, blyk dit dat die GOS-kwalifikasie wel 'n verskil maak aan die hoofde se bestuursvermoëns. Die graad en impak van hierdie verskil hang egter af van hoofde se vorige ervarings, voorkennis en ondervinding van soortgelyke leierskap- en bestuurskursusse wat die hoof of toekomstige hoof alreeds voltooi het. In hierdie studie is bevind dat die konteks van die hoof die grootste rol speel, en sal bepaal tot watter mate die GOS-opleiding in die praktyk geïmplementeer word. Die verskil wat 'n opleidingskursus soos die GOS-kwalifikasie kan maak, moet dus die konteks in ag neem.

Die mate waartoe die GOS-opleiding probeer om vaardighede en kennis oor te dra om: hoofde in staat te stel om kwaliteitsonderrig aan leerders te voorsien; die bevoegdheidsvlak van die beheerliggaam te verhoog; en departemente en skole te bestuur as leerorganisasies om waardes oor te dra wat transformasie in die Suid-Afrikaanse konteks ondersteun, word onder andere belemmer deur die vlak van veralgemening. Dit wil voorkom asof die ontwikkeling van leierskap- en bestuurdersvaardighede in die onderwys 'n meer konteks-gerigte benadering benodig.

#### **6.5 Aanbevelings**

Na gelang van die gevolgtrekkings wat in hierdie studie gemaak is, kan die volgende aanbevelings in verband met die opleiding van hoofde bydra om 'n groter verskil teweeg te bring in die uitvoering van hul pligte, en daarmee aan die onderwysstelsel in die breë. Die eerste stap sal wees om die mentorskap-element uit te brei en te kategoriseer. Die potensiaal van mentorskap in die opleiding van hoofde het duidelik na vore gekom, en kan 'n meer prominente rol speel. Deur mentors te betrek wat ervaring het van soortgelyke kontekste as dié van die studente, kan 'n groot segment van die gaping tussen teorie en praktyk moontlik oorbrug word. Terselfdertyd kan die leemtes wat taal betref ook aangespreek word.

Aangesien daar gevind is dat GOS-studente nie noodwendig Engels as die *lingua franca* op 'n daaglikse basis gebruik nie, kan mentors moontlik die studente bystaan met die struikelblokke wat taal kan meebring. Deur 'n mentorstelsel in te voer waar mentors die studente in hul moedertaal bedien, kan die toepassing van die algemene vaardighede en kennis verhoog word.

Waar daar 'n leemte geïdentifiseer is met betrekking tot die dekking van regsaspekte, soos blyk uit die uiteensetting van die GOS-opleiding deur die Universiteit Stellenbosch, kan dit as 'n geleentheid benut word om menings van alumni-studente in te win oor vaardighede wat na hulle mening in hul GOS-kursus meer aandag moes geniet het. Hierdeur kan meer elemente van die GOS-kursus uitgebrei word sodat die kursus aan die spesifieke behoeftes van skoolleiers en -bestuurders sal voldoen.

Die implementering van 'n taakspan kan ook die verskil wat opleiding vir hoofde maak positief beïnvloed. Indien hierdie taakspan bestaan uit ervare, opgeleide persone wat na skole kan gaan om te fokus op spesifieke areas wat aan die hoofde ondersteuning sal bied, behoort dit te help om meer spesifieke probleme op te los. So 'n taakspan sal ook die gaping tussen opleiding en konteks kan oorbrug, aangesien hulle by die oorsprong van die hoof se uitdagings betrek sal word.

## **6.6 Gevolgtrekking**

Die gevolgtrekking word aangebied deur middel van die subvrae. Met die ontleding van die data is daar gepoog om die vier subvrae te beantwoord wat direk met die hoofnavorsingsvraag skakel.

6.6.1 Ervaar die hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het die vaardighede wat verwerf word tydens die GOS-opleiding as voldoende?

Die vaardighede wat opgedoen word met die GOS-kwalifikasie het 'n groot mate van bruikbaarheid getoon by Hoofde B en C. Albei hoofde is egter van mening dat die GOS-kwalifikasie alleen nie voldoende sal wees om 'n skool te kan bestuur en lei nie. In vergelyking met die response van Hoofde A en D, wat nie die GOS-opleiding voltooi het nie, wil dit voorkom asof dit ook moontlik is om die vaardighede wat benodig word om 'n skool te bestuur en te lei elders op te doen, soos deur middel van ander kursusse.

6.6.2 Wat is die invloed van die GOS-kwalifikasie op die funksionering van hierdie skole, met betrekking tot die mate van implementering, uit die perspektief van die hoofde?

Daar is bevind dat daar 'n positiewe houding voorkom teenoor die invloed wat die GOS-kursus op Hoofde B en C se skole het. Voorbeelde is genoem van maniere hoe die kwalifikasie 'n uitwerking gehad het op hul bestuursvermoëns, wat direk gekoppel kan word aan die funksionering van hul skole. Die hoofde wat die kursus voltooi het, ervaar dat hulle

vaardighede bekom het wat hulle kan aanwend om hul skole beter te bestuur. Hulle is ook van mening dat die teoretiese kennis hul uitkyk op bestuursvermoëns verbreed het.

6.6.3 Watter gebruike en praktyke wat nie in die GOS-opleiding geleer word nie, beoefen die hoofde in terme van hul bestuurstyl en die manier waarop hulle leiding gee, wat moontlik by die GOS opleiding gevoeg behoort te word?

In terme van gebruike wat die hoofde beoefen, is daar gedurende die waarnemingsperiode geen spesifieke areas geïdentifiseer wat nie deur die GOS-kwalifikasie gedek word nie. Alhoewel die konteks van die skool 'n groot rol speel in die manier waarop sekere teoretiese kennis toegepas word, spreek die GOS-modules tot 'n mate die hoofde se normale praktyke aan. Die tema wat handel oor die tekortkominge van die GOS-kwalifikasie het betrekking op maniere waarop die kwalifikasie verbeter kan word, eerder as op gebruike wat tydens die waarneming as 'n leemte gesien is.

6.6.4 Watter ooreenkomste en verskille is daar tussen die bestuursvermoëns van hoofde met, en hoofde sonder die GOS-kwalifikasie?

Al vier hoofde wat vir hierdie studie gebruik is, toon unieke vaardighede wat direk spreek van hul verantwoordelikhede in hul skole. Aangesien skole vergelyk is wat in verskeie opsigte ooreenstem, is melding gemaak van konteks-spesifieke gebruike wat die hoofde se bestuursvermoëns kan optimaliseer. Die verskil wat die GOS-kwalifikasie maak aan die bestuursvermoëns van hoofde is waarneembaar op verskeie gebiede en wissel na mate die behoeftes aan sekere vaardighede en leemtes in opleiding van die hoofde.

## BRONNELYS

Amakyi, M. en Ampah-Mensah, A. 2013. Preparation of School Heads in Ghana: Making a Case for Theoretical Knowledge. *Journal of Education and Practice*, 4(23): 154-159.

Andrade, A.D. 2009. Interpretive Research Aiming at Theory Building: Adopting and Adapting the Case Study Design. *The Qualitative Report*, 14(1): 42-60.

Babbie, E. en Mouton, J. 1990. *The Practice of Social Research*. Oxford: University Press Oxford.

Berkhout, S.J., Heystek, J. en Mncube, V.S. 2010. Imagining the shaping of reflective deliberative education leaders: The devil is in the detail. *Africa Education Review*, 7(1): 51-67.

Bogdan, R.C. en Biklen, S.K. 2007. *Qualitative Research for Education*. An Introduction to Theories and Methods. Fifth Edition. United States of America: Pearson Education Inc.

Botha, R.J. 2012. Evolving Leadership Required in South African Schools. *Research in Education*, 88: 40-49.

Botha, R.J. 2013. Effective Leadership towards Quality Outcomes in South African Education. *International Journal of Educational Sciences*, 5(3): 283-291.

Bush, T. 2010. *Theories of Educational Leadership & Management*. 4th Edition. London: SAGE Publications Ltd.

Bush, T. en Glover, D. 2013. School Management Teams in South Africa: A Survey of School Leaders in the Mpumalanga Province. *International Studies in Educational Administration*, 41(1): 21-40.

Bush, T. en Heystek, J. 2006. School Leadership and Management in South Africa: principals' perceptions. *ISEA*, 34 (3): 63-76.

Bush, T. en Oduro, G. 2006. *New principals in Africa: preparation, induction and practice*. *Journal of Educational Administration*, 44(4): 359-375.

Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E. en Van Rooyen, J. 2010. Managing Teaching and Learning in South African Schools. *International Journal of Educational Development*, 30(2): 162-168.

- Bush, T., Kiggundu, E. en Moorosi, P. 2011. Preparing new principals in South Africa: the ACE: School Leadership Programme. *South African Journal of Education*, 31(1): 31-43.
- Christie, P. 2008. *Opening the Doors of Learning. Changing Schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann Publishers. 115-162.
- Christie, P. 2010. Landscapes of Leadership in South African Schools: Mapping the Changes. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6): 694–711.
- Christie, P., Butler, D. en Potterton, M. 2007. Literature on Schools that Work. In *Schools that Work Report* (Report to the Minister of Education). Department of Basic Education.
- Coleman, M. 2003. Theories of Leadership. Managing Schools in South Africa. Leadership and Strategic Management in South African Schools. London : Commonwealth Secretariat, 155-172.
- Departement van Basiese Opvoedkunde. 1998. *National Norms and Standards of School Funding*. Government Gazette, vol. 400, no. 19347.
- Departement van Basiese Opvoedkunde. 2008. *Understand School Leadership and Governance in the South African Context*. A module of the Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership). The Zenex Foundation.
- Departement van Basiese Opvoedkunde. 2009. *External Evaluation Research Report of the Advanced Certificate in Education: School Leadership and Management*. The Zenex Foundation.
- Departement van Basiese Opvoedkunde. 2011. *The Impact of the National Advanced Certificate in Education: Programme on School and Learner Outcomes*. School Leadership and Management. Research Report. The Zenex Foundation.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Freebody, P. 2004. *Qualitative Research in Education*. Interaction and Practice. London: SAGE Publications Ltd.

- Fullan, M. 1993. The complexity of the change process (In: Fullan, M. Change forces: Probing the depths of educational reform). London: The Falmer Press, 19-41.
- Gunter, H.M. 2001. Critical approaches to leadership in Education. *Journal of Education Enquiry*, 2(2): 94-108.
- Gunter, H.M. 2011. Governance and Education in England. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2: 30-45.
- Harding, J. 2013. *Qualitative Data Analysis from Start to Finish*. London: SAGE Publications Ltd.
- Heystek, J. 2007. Reflecting on Principals as managers or moulded leaders in a managerialistic school system. *South African Journal of Education*, 27(3): 491-505.
- Hoadley, U., Christie, P. en Ward, C. 2008. Managing to Learn – instructional leadership in South African Secondary Schools. Teacher Education Research and Development Programme (TEP) Conference 2008 Proceedings of the TEP Concluding Conference. Centre for Education Policy Development (CEPD), Braamfontein, 138-151.
- Holborn, L. 2013. *Education in South Africa: Where did it go wrong?* [Aanlyn] Beskikbaar: <http://www.ngopulse/article/education-south-africa-where-did-it-go-wrong.org>. [2014, Julie 11].
- Ibrahim, N. 2011. Preparation and Development of Public Secondary Schools Principals in Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(9): 291-301.
- Kruger, A.G. 2003. Instructional Leadership: the impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. *South African Journal of Education*, 23(3): 206-211.
- Le Grange, L. 2000. Is qualitative research a meaningful term for describing the cross-fertilisation of ideas which characterises contemporary educational research? *South African Journal of Education*, 20(3): 192-195.
- Mathibe, I. 2007. The professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27(3): 523-540.

- Moloi, K. 2007. An overview of education management in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3): 463-476.
- Mouton, J. 2012. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies*. A South African Guide and Resource Book. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Msila, V. 2010. Rural school principals' quest for effectiveness: lessons from the field. *Journal of Education*, 48: 169-189.
- Msila, V. 2013. Teacher-Learners' Search for Relevance: Lessons from a Principals' Leadership/Management Qualification in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, 5(4): 443-452.
- Ngcobo, T. 2012. Leadership Development challenges in South African Schools: The Advanced Certificate: Education (School Management and Leadership). *Africa Education Review*, 9(3): 417-433.
- Personnel Administrative Measures (PAM). 1999. G.N. 222 of 1999 in *Government Gazette* No. 19767 gedateer 18 February 1999.
- Plowright, D. 2012. *Using Mixed Methods: Frameworks for an Integrated Methodology*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Remenyi, D. 2012. *Case Study Research*. The Quick Guide Series. United Kingdom: Academic Publishing International Limited.
- Republiek van Suid-Afrika. 2011. *Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996*. Doornfontein : Lex Patria.
- Seidman, I. 1998. *Interviewing as Qualitative Research*. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. New York: Teachers College Press.
- Swanborn, P.G. 2010. *Case Study Research*. What, why and how? SAGE Publications Ltd.: Londen.
- Universiteit Stellenbosch. 2014. *Fakulteit Opvoedkunde Jaarboek*. Deel 6. Paarl: Paarl Media.
- Van der Westhuizen, P. en Van Vuuren, H. 2007. Professionalising principalship in South Africa. *South African Journal of Education*, 27(3): 431-445.



- Van der Westhuizen, P.C. en Mosoge, M.J. 1998. An emerging vision for education management development in South Africa. *Koers*, 63(1en2): 41-55.
- Van Louw, T. en Waghid, Y. 2008. A deliberative democratic view of mentorship. *South African Journal of Higher Education*, 22(1): 209-223.
- Van Wyk, N. 2004. School governing bodies: the experience of South African educators. *South African Journal of Education*, 24(1): 49-5.
- Vandeyar, S. 2008. Shifting selves: the emergence of new identities in South African schools. *International Journal of Education Development*, 26(1): 41-55.
- Waghid, Y. 2013. *Educational Research Methodology*. Stellenbosch: SUN MeDIA.
- Xaba, M.I. 2011. The possible cause of school governance challenges in South Africa. *South African Journal of Education*, 31: 201-211.
- Yin, R.K. 2005. *Introducing the World of Education. A Case Study Reader*. Kalifornië: SAGE Publications. 379-394.
- Yin, R.K. 2009. *Case Study Research. Design and Methods*. Fourth Edition. United States of America: SAGE Publications, Inc.

## BYLAAG A

1. Vertel my van u skool
  - 1.1 Watter kwintiel? Voel u dit is 'n akkurate voorstelling van u skool? Waarom/nie?
  - 1.2 Hierdie gemeenskap? Probleme? Waar kom die leerders vandaan?
  - 1.3 Ouers - Betrokkenheid? Hoe lyk die skoolbeheerliggaam? Ondersteuning?
2. A. Wat is van die uitdagings en struikelblokke waarmee u op 'n daaglikse basis te doen kry?  
B. Voel u voldoende toegerus om hierdie probleme te bestuur en te hanteer? Waarom sê u so? Verwys na vorige vraag.
3. Wat sal u sê speel die grootste rol in die voorbereiding van 'n hoof vir sy/haar alledaagse verantwoordelikhede?
4. Het u die GOS: Leierskap en Bestuur-kwalifikasie voltooi?  
A. Indien wel, vertel my daarvan:
  - 4.1 Wanneer? En waar?
  - 4.2 Wat was u verwagting van die GOS-kwalifikasie?
  - 4.3 Wat was u motivering om in te skryf vir die GOS?
  - 4.4 Voel u dat die GOS 'n verskil gemaak het? Hoe?
  - 4.5 As u die verwagting met die ervaring van die GOS vergelyk, wat was moontlike struikelblokke met die ervaring?
  - 4.6 Watter aspekte van die GOS was vir u van die meeste waarde in verband met die bestuur en leiding van u skool? Enige spesifieke module?
  - 4.7 Wat sou u verander het aan die GOS opleiding? Waarom?  
B. Indien nie,
  - 4.1 Wat het u al gehoor van die GOS?
  - 4.2 Wat is u opinie oor die GOS? Dink u dit kan 'n verskil maak? Waarom/nie?
  - 4.3 Hoe?
5. Het u enige ander formele opleiding ontvang ter voorbereiding vir die take wat u as hoof voltooi?  
A. Indien wel,
  - 5.1 Waar het u dit opgedoen?
  - 5.2 Waaruit het dit bestaan?
  - 5.3 Watter van daardie vaardighede gebruik u die meeste?  
B. Indien nie, hoe voel u oor opleiding van hoofde?
6. Wat het u die meeste gehelp in die voorbereiding om tot die rol van hoofskap toe te tree? Vertel my daarvan.
7. Wat is u mening oor die rol wat ervaring speel vir die uitvoer van die hedendaagse verantwoordelikhede van 'n hoof?
8. Dink u 'n kwalifikasie soos die GOS kan die rol van ervaring vervang? Waarom/nie?
9. Vir wie dink u sal die GOS-opleiding van meeste waarde wees? Waarom?

## BYLAAG B

1. Tell me about your school
  - 1.1 What quintile? Do you feel it is an accurate representation of your school? Why/not?
  - 1.2 This community? Problems? Where do the students come from?
  - 1.3 How many students attend this school?
  - 1.4 How many teachers work here?
  - 1.5 Parents – Engagement? What does the governing body consist of? Support?
2. A. What would you say are the biggest problems/challenges you face on a daily basis?  
B. Do you feel adequately equipped/trained to manage these problems? Why do you say so? Refer to previous question.
3. What would you say, play the biggest role in the preparation of a principal for his / her daily responsibilities?
4. Did you complete the ACE: Leadership and Management qualification?
  - 4.1 If so, tell me about it:
    - 4.1 When? And where?
    - 4.2 What were your expectations of the ACE qualification?
    - 4.3 What was your motivation for signing up?
    - 4.4 Do you feel that the ACE made a difference? How?
    - 4.5 If you were to compare your expectations to your experience of the ACE, what were potential obstacles with the experience?
    - 4.6 What aspects of the ACE were of most value in relation to the management and support of your school? Any specific module?
    - 4.7 What would you have changed to the ACE training? Why?
  - B. If not,
    - 4.1 What have you heard about the ACE?
    - 4.2 What is your opinion of the ACE? Do you think it can make a difference? Why (/not)? How?
5. Have you received any formal training in preparation for the tasks you fulfil as principal?
  - A. If so,
    - 5.1 Where did you complete it?
    - 5.2 What did it consist of?
    - 5.3 Of those skills, which do you use the most?
  - B. If not, how do you feel about training principals?
6. What helped you most in preparation of becoming a principal? Tell me about it.
7. What is your opinion on the role that experience plays for the execution of the current responsibilities of a principal?
8. Do you think a qualification such as the ACE could replace the role of experience? Why /not?
9. For whom do you think the ACE training would be of most value? Why?

**BYLAAG C**



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

**RESEARCH ETHICS COMMITTEE: HUMAN RESEARCH (NON-HEALTH)  
UNIVERSITY OF STELLENBOSCH**

**2010**

---

**Application to the University of Stellenbosch Research Ethics Committee: Human Research (Non-Health)  
for clearance of new/revised research projects**

**This application must be typed or written in capitals**

**Name: Prof/Dr/Mr/Ms: Mnr Wessel Christoffel Sonnekus**

**Position/Professional Status: Student**

**Affiliation: Research Programme/Institution:**

**Title of research project: (*Do not use abbreviations*)**

Maak die Gevorderde Onderwys Sertifikaat: Leierskap en Bestuur (GOS) kwalifikasie 'n verskil in die bestuursvermoëns van skoolhoofde? 'n Vergelykende studie van vier skoolhoofde.

**Where will the research be carried out?**

Hierdie studie sal uitgevoer word in die Kaapse Wynlandgoed Distrik in die Wes-Kaap, Suid-Afrika. Vier hoërskole, in en rondom Paarl, se hoofde sal deel uitmaak van die studie. Al die betrokke skole val onder die jurisdiksie van die Wes-Kaapse Onderwys Departement (WKOD).

***All the following sections must be completed (Please tick all relevant boxes where applicable)***

**1. FUNDING OF THE RESEARCH: How will the research be funded?**

Self

**2. PURPOSE OF THE RESEARCH:**

Met hierdie studie gaan ek probeer vasstel wat die invloed van die GOS-kwalifikasie op die effektiwiteit / funksionaliteit van vier skole is met betrekking tot die hoof se perspektief oor die bruikbaarheid van die opleiding wat hy/sy ontvang het. Ek gaan ook ondersoek instel oor die manier waarop hoofde wat die GOS kwalifikasie voltooi het die vaardighede wat verkry word tydens die GOS opleiding ervaar en die mate waarin hulle dit gebruik (al dan nie) in hul skole. Hierdie bevindings kan dan vergelyk word met die hoofde wat nie die kwalifikasie voltooi het nie. Daardeur sal vasgestel word wat die hoofde sien as van die tekorte aan hierdie opleiding wat moontlik die effektiwiteit van hul skole beïnvloed.

**3. AIMS AND OBJECTIVES OF THE RESEARCH: (Please list objectives)**

Om agter te kom of die GOS kwalifikasie 'n verskil maak uit die perspektief van die hoofde. Die volgende sub-vrae sal ook beantwoord word:

- Ervaar die hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het die vaardighede wat verkry word tydens die GOS opleiding as voldoende?
- Wat is die invloed van die GOS-kwalifikasie op die funksionaliteit van hierdie skole, in verband met die mate van implementering, uit die perspektief van die hoofde?
- Watter gebruike en praktyke beoefen die hoofde, wat nie in die GOS opleiding geleer word nie, in terme van hul bestuurstyl en manier van lei wat moontlik by die GOS opleiding gevoeg behoort te word?
- Watter ooreenstemmings en verskille is daar tussen die hoofde met-en sonder die GOS kwalifikasie se bestuursvermoëns?

**4. SUMMARY OF THE RESEARCH (give a brief outline of the research plan – not more than 200 words)**

Onderhoude sal gevoer word met 4 hoërskool hoofde. Twee van hierdie hoofde sou die GOS: Leierskap en Bestuur kwalifikasie voltooi het en die ander twee nie. Deur middel van die onderhoude tydens die observasie periode met die hoofde wat wel die GOS voltooi het sal inligting gekonstrueer word aangaande die verskil wat die GOS moontlik op hul bestuursvermoëns en leierseienskappe gehad het. Daardie inligting sal dan gebruik word om die geïdentifiseerde aspekte, wat moontlik deur middel van die GOS tot stand gekom het, te ondersoek by die hoofde sonder die kwalifikasie om te bepaal of dit werklik die GOS is wat die verskil maak uit die perspektief van die hoofde.

## 5. NATURE AND REQUIREMENTS OF THE RESEARCH

### 5.1 How should the research be characterised (*Please tick ALL appropriate boxes*)

5.1.1 Personal and social information collected directly from participants/subjects X
5.1.2 Participants/subjects to undergo physical examination
5.1.3 Participants/subjects to undergo psychometric testing
5.1.4 Identifiable information to be collected about people from available records
5.1.5 Anonymous information to be collected from available records
5.1.6 Literature, documents or archival material to be collected on individuals/groups

### 5.2 Participant/Subject Information Sheet attached? (*for written and verbal consent*)

YES	X
NO	

### 5.3 Informed Consent form attached? (*for written consent*)

YES	X
NO	

#### 5.3.1 If informed consent is not necessary, please state why:

### 5.4 Will you be using any of the above mentioned measurement instruments in the research?

YES	X
NO	

## 6 PARTICIPANTS/SUBJECTS IN THE STUDY

### 6.1 If humans are being studied, state where they are selected:

Vier hoërskool hoofde sal gebruik word vir hierdie studie. Van die vier hoofde sal twee die Gevorderde Onderwys Sertifikaat: Leierskap en Bestuur (GOS) voltooi het aan die Universiteit Stellenbosch gedurende die afgelope drie jaar. Die ander twee hoofde kan moontlik verskillende kwalifikasies hê wat nie noodwendig met mekaar verband hou nie, maar sou nie beskik oor 'n GOS sertifikaat nie. Al vier die hoofde se skole sal val onder die Kaapse Wynlandgoed Distrik in en rondom Paarl.

### 6.2 Please mark the appropriate boxes:

Participants/subjects will:	YES	NO
be asked to volunteer	X	
be selected	X	

#### 6.2.1 State how the participants/subjects will be selected, and/or who will be asked to volunteer:

- Volgens distrik/metropool
- Of hulle die GOS kwalifikasie voltooi het al dan nie
- Grootte en samestelling van hul skool (groter as 800 leerders)

**6.3 Are the participants/subjects subordinate to the person doing the recruiting?**

YES	
NO	X

**6.3.1 If yes, justify the selection of subordinate subjects:**

---



---



---



---



---

**6.4 Will control participants/subjects be used?**

YES	
NO	X

**6.4.1 If yes, explain how they will be selected:**

---



---



---



---



---

**6.5 What records, if any, will be used, and how will they be selected?**

---



---



---



---



---

**6.6 What is the age range of the participants/subjects in the study?**

### 6.7 Will participation or non-participation disadvantage the participants/subjects in any way?

YES	
NO	X

6.7.1 If yes, explain in what way:

### 6.8 Will the research benefit the participants/subjects in any direct way?

YES	X
NO	

6.8.1 If yes, please explain in what way:

Die betrokke hoofde wat die GOS: Leierskap en Bestuur voltooi het sal deur hierdie studie die geleentheid hê om te reflekteer oor die moontlike impak wat die kwalifikasie op hulself en hul skole het. Die hoofde wat nie oor die kwalifikasie beskik nie sal deur hierdie studie die moontlike voordeel wat die GOS kan hê insien en aanspraak maak op verdere opleiding van dieselfde aard, of benadruk waarom hierdie kwalifikasie vir hulle nie van waarde is of sal wees nie.

## 7. PROCEDURES

### 7.1 Mark research procedure(s) that will be used:

Literature	X
Documentary	X
Personal records	
Interviews	X
Survey	
Participant observation	X
Other (please specify) _____	

### 7.2 How will the data be stored to prevent unauthorized access?

Op my eie persoonlike rekenaar (PC) waartoe niemand anders toegang het nie en wat beskerm word met 'n wagwoord. Hierdie rekenaar word ook nie vervoer na enige publieke areas nie en bly op privaat eiendom wat ontoeganklik is vir die publiek of enige vreemdelinge.

### 7.3 If an interview form/schedule; questionnaire or observation schedule/framework will be used, is it attached?

YES	X
NO	



**7.4 Risks of the procedure(s): Participants/subjects will/may suffer:**

<b>No risk</b>	<b>X</b>
<b>Discomfort</b>	
<b>Pain</b>	
<b>Possible complications</b>	
<b>Persecution</b>	
<b>Stigmatisation</b>	
<b>Negative labeling</b>	
<b>Other (please specify)</b> _____	

**7.4.1 If you have checked any of the above except "no risk", please provide details:**

**8. RESEARCH PERIOD**

**(a) When will the research commence:**

Mei 2014

**(b) Over what approximate time period will the research be conducted:**

Een tot twee maande

**9. GENERAL**

**9.1 Has permission of relevant authority/ies been obtained?**

<b>YES</b>	<b>X</b>
<b>NO</b>	

**9.1.1 If yes, state name/s of authority/ies:**

Stellenbosch Universiteit se Opvoedkundige Beleidstudie Departement

**9.2 Confidentiality: How will confidentiality be maintained to ensure that participants/subjects/patients/controls are not identifiable to persons not involved in the research:**

Om te verseker dat konfidensialiteit behoue bly sal ek, tot die beste van my vermoëns:

- beskik oor voldoende opleiding, ervaring in navorsing en voorbereiding vir hierdie studie
- alle betrokke partye se regte sal respekteer

**9.4 There will be financial costs to:**

<b>participant/subject</b>	<b>No</b>
<b>institution</b>	<b>No</b>
<b>Other (please specify)</b> _____	

**9.4.1 Explain any box marked YES:**

\_\_\_\_\_

**9.5 Research proposal/protocol attached:**

<b>YES</b>	<b>X</b>
<b>NO</b>	

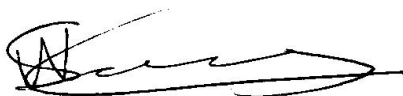
**9.6 Any other information which may be of value to the Committee should be provided here:**

Die rede waarom ek hierdie onderwerp gekies het is as gevolg van eerstehandse ervaring met 'n hoof wat 'n besigheidsagtergrond het en 'n sukses gemaak het van twee verskillende hoërskole (wat uitstekende resultate, dissipline en aansien in die verskillende gemeenskappe tot gevolg gehad het). In beide gevalle het hierdie hoof 'n direkte invloed gehad op die effektiwiteit, etos, vooruitgang, funksionaliteit en opbou van die skole. Beide skole het verbeter in die periode wat hierdie hoof daar deurgebring het en stadig maar seker weer begin verval nadat hy daar weg is. Alhoewel 'n besigheidsopleiding nie direk voorgeskryf word vir die kwalifikasie van 'n hoof nie, wil ek die rol wat die huidige opleiding van hoofde speel (in die vorm van die GOS opleiding) in die effektiwiteit van hierdie skole navors.

Die belangrikheid van die rol wat die hoof speel, as deel van die bestuursplan van die skool, skep die noodsaak vir formele opleiding om die beste resultate tot gevolg te kan hê, maar indien daardie opleiding nie in so 'n mate tot die hoof spreek dat hy/sy dit effektief implementeer in hul skole nie, het dit min waarde. Bush (2011:32) beklemtoon die belangrikheid van effektiewe opleiding en is van mening dat "[e]ffective preparation is one way of reducing the 'shock' and helping leaders to cope". Ek wil 'n soortgelyke verskil as die bogenoemde hoof kan maak in 'n skool en sal graag ondersoek wil instel of hoofde ervaar dat die GOS kwalifikasie hulle toerus om soortgelyke invloed te kan hê.

**Date:**

**Applicant's signature**



**29 April 2014**

**Who will supervise the project?**

**Name:** Dr Nuraan Davids

**Programme/Institution/Department:** SUN

**Date:**

**Signature:** \_\_\_\_\_

**Director/Head/Research Coordinator of Department/Institute in which study is conducted:**

**Name:**

**Date:**

**Signature:** \_\_\_\_\_

## BYLAAG D



UNIVERSITEIT•STELLENBOSCH•UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

### UNIVERSITEIT STELLENBOSCH TOESTEMMING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

---

#### INLIGTING RAKENDE DIE STUDIE WAARBY U BETROKKE GAAN WEES

Die titel van hierdie studie is: Maak die Gevorderde Onderwys Sertifikaat: Leierskap en Bestuur (GOS)-kwalifikasie 'n verskil in die bestuursvermoëns van skoolhoofde? 'n Vergelykende studie van vier skoolhoofde.

#### 1. DOEL VAN DIE STUDIE

Met hierdie studie ondersoek ek wat die invloed van die GOS-kwalifikasie op die effektiwiteit / funksionaliteit van vier skole is met betrekking tot die hoof se perspektief oor die bruikbaarheid van die opleiding wat hy/sy ontvang het. Ek ondersoek ook hoe twee hoofde wat die GOS-kwalifikasie voltooi het die vaardighede wat verkry is tydens die GOS-opleiding ervaar en die mate waarin hulle dit gebruik (al dan nie) in hul skole. Hierdie bevindings kan dan vergelyk word met die twee hoofde wat nie die kwalifikasie voltooi het nie. Daardeur sal vasgestel word wat die hoofde sien as van die tekorte aan hierdie opleiding wat moontlik die effektiwiteit van hul skole beïnvloed.

#### 2. PROSEDURES

##### Observasie

Daar word beplan om een week by u skool deur te bring as observasieperiode waartydens notas geneem sal word gedurende skooltyd. Daar sal gefokus word op die bestuurstegnieke wat die u gebruik, sowel as die leierskapsvaardighede in vergelyking met die GOS-opleiding se aanbevole manier van doen. By die skole waar die hoofde nie die GOS-opleiding voltooi het nie, sal gekyk word of daar areas geïdentifiseer kan word waar die opleiding wel van nut sou gewees het, en waar daardie hoofde moontlik hulp of verdere kennis benodig, wat wel deur die GOS opleiding aan hulle gegee kan word. Deur hierdie observasie sal bepaal kan word tot watter mate spesifieke aspekte van die GOS-opleiding van nut is vir die hoofde en watter variasies daarvan die hoof gebruik.

## Onderhoude

Tydens die gestruktureerde onderhoude wat in totaal 'n maksimum van 2 ure sal beloop (na die observasie periode) sal ondersoek ingestel word na moontlike redes vir die afwykings van die aanbevole beleidsvoorstelle (in die vorm van die GOS modules). Vrae sal gevra word in verband met u voor-en afkeure van voorstelle van-, teenstrydigheid met u ervaring teenoor-, u gevoel van verbetering (al dan nie) in hul skool na die afloop van-, en u algemene gevoel van die waarde van die GOS-kwalifikasie. Die onderhoud sal plaasvind in die u kantoor, indien gepas, en sal opgeneem en *verbatim* getranskribeer word waarna dit na u teruggestuur sal word vir verifikasie en goedkeuring om die betroubaarheid van die data te verhoog.

### 3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAK

Daar word geen risiko's of ongemak voorsien vir hierdie studie nie. U (die hoof) het die volle reg om ter enige tyd te sê indien u ongemaklik voel om oor iets te praat en die onderhoud daar te staak. Tydens die observasie periode mag u ook enige tyd sê indien ek nie mag/moet deel uitmaak van sekere gebeure nie en hierdie versoeke sal gerespekter word.

### 4. BETALING VIR DEELNEMENDE PARTYE

Daar sal geen finansiële betaling of vergoeding gemaak word vir die deelnemende partye tot hierdie studie nie.

### 5. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat verkry word in verband met hierdie studie en wat met u verbind mag word, sal vertroulik bly en slegs beskikbaar gestel word met u toestemming of soos dit vereis mag word volgens wet. Vertroulikheid sal op die volgende wyses gehandhaaf word:

Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van pseudonieme en kodes vir die betrokke skole en hoofde. Alle data wat ingesamel word, sal gestoor word in lêers op die navorser se persoonlike wagwoord beveiligde-rekenaar wat slegs tot sy beskikking is, op privaat eiendom geberg word. Geen lid van die algemene publiek sal toegang hê daartoe nie en waar die studie bespreek sou word, sal geen verband na die betrokke partye aantoonbaar wees nie.

Tydens die observasie periode mag die tersake hoof enige tyd die navorser vra om die vertrek te verlaat indien hulle voel die inhoud van die situasie is nie van pas vir die navorsing nie.

Tydens die onderhoude mag die hoof enige tyd die onderhoud staak en vra dat wat opgeneem is met die bandopnemer uitgegee word. Na die verloop van die onderhoude sal dit *verbatim* getranskribeer word en teruggestuur word vir goedkeuring en indien nodig redigering deur die hoof ten einde waarheidsgetrou te wees.

Indien hierdie studie gebruik sou word vir verdere studies, sal die inhoud en data steeds anoniem gehou word.

## **6. DEELNEMING EN ONTTREKKING**

U mag kies of u deel wil wees van hierdie studie of nie. Indien u inwillig om deel te wees van die studie, mag u enige tyd onttrek sonder enige nagevolge. U mag ook weier om enige vrae te beantwoord wat u nie wil antwoord nie en steeds deel wees van die studie. Die navorser mag u onttrek van die studie indien omstandighede opduik wat dit regverdig.

Nvt.

## **7. IDENTIFISERING VAN NAVORSER**

Indien u enige vrae of bekommernisse het oor die navorsing, moet u Dr. Nuraan Davids (die Mentor vir die ondersoek) kontak by 021-808-2877.

## **8. REGTE VAN NAVORSINGSSUBJEKTE**

U toestemming tot die navorsing mag enige tyd herroep word sonder enige benadeling. U doen nie afstand van enige gemeenregtelike bevoegdhede of remedies om u regmatige belange te beskerm sou dit weens die ondersoek in gedrang kom nie. Indien u enige vrae in die verband het, is u welkom om u navrae in die verband te rig aan me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] werksaam by die Afdeling vir Navorsingsontwikkeling van die Universiteit.

<b>HANDTEKENING VAN NAVORSINGSSUBJEK OF WETLIKE VERTEENWOORDIGER</b>
--

Die voorafgaande inligting is aan my verduidelik in Afrikaans en ek is bevoeg in die taal. Ek was die geleentheid gegee om vrae te vra en hierdie vrae is beantwoord op 'n bevredigende wyse.

Hiermee stem ek vrywilliglik in om deel te neem aan hierdie studie.

Ek is voorsien met 'n afdruk van hierdie vorm.

---

Naam van deelnemende party

---

**Handtekening van deelnemende party**

---

**Datum**

<b>HANDTEKENING VAN NAVORSER</b>
----------------------------------

Hiermee verklaar ek dat ek die bogenoemde inligting aan \_\_\_\_\_ [naam van deelnemende party] *verduidelik het. [Hy/sy]* was aangemoedig en voldoende tyd gegee om my enige vrae in verband met die studie te vra.. Hierdie gesprek het plaasgevind in Afrikaans en geen vertaler was nodig nie.

---

**Handtekening van navorser**

---

**Datum**